UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

JEFFERSON FERNANDES DE AQUINO

DICIOSINALÁRIO DE CONCEITOS HISTÓRICOS:

uma perspectiva inclusiva de abordagem metodológica no ensino de História para surdos e ouvintes

Mossoró – RN
2023

JEFFERSON FERNANDES DE AQUINO

DICIOSINALÁRIO DE CONCEITOS HISTÓRICOS:

uma perspectiva inclusiva de abordagem metodológica no ensino de História para surdos e ouvintes

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História em Rede Nacional (PROFHISTÓRIA) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História. Linha de Pesquisa: Saberes Históricos no Espaço Escolar.

Orientadora: Profa. Dra. Isaíde Bandeira da Silva

Mossoró – RN
2023

© Todos os direitos estão reservados a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do(a) autor(a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei n° 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei n° 9.610/1998. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu(a) respectivo(a) autor(a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

Catalogação da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

A657d Aquino, Jefferson Fernandes de
DICIOSINALÁRIO DE CONCEITOS HISTÓRICOS: uma perspectiva inclusiva de abordagem metodológica no ensino de História para surdos e ouvintes. / Jefferson Fernandes de Aquino. - Mossoró, 2023.
311p.

Orientador(a): Profa. Dra. Isaíde Bandeira da Silva.
Dissertação (Mestrado profissional em Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

1. Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História. 2. Ensino de História. 3. Educação Inclusiva. 4. Educação Bilingue de Surdos. 5. Aprendizagem Histórica. I. Bandeira da Silva, Isaíde. II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

O serviço de Geração Automática de Ficha Catalográfica para Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC´s) foi desenvolvido pela Diretoria de Informatização (DINF), sob orientação dos bibliotecários do SIB-UERN, para ser adaptado às necessidades da comunidade acadêmica UERN.

JEFFERSON FERNANDES DE AQUINO

DICIOSINALÁRIO DE CONCEITOS HISTÓRICOS:

uma perspectiva inclusiva de abordagem metodológica no ensino de História para surdos e ouvintes

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História em Rede Nacional (PROFHISTÓRIA) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História. Linha de Pesquisa: Saberes Históricos no Espaço Escolar

Aprovada em: 05/12/2023.

Banca Examinadora

gov.br Documento assinado digitalmente
ISAIDE BANDEIRA DA SILVA
Data: 05/12/2023 17:39:17-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Dra. Isaíde Bandeira da Silva (Orientadora)
Universidade Estadual do Ceará (UECE / PROFHISTÓRIA-UERN)

gov.br Documento assinado digitalmente
ANDRE VICTOR CAVALCANTI SEAL DA CUNHA
Data: 20/12/2023 16:17:29-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. André Victor Cavalcante Seal da Cunha
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

gov.br Documento assinado digitalmente
ESTENIO ERICSON BOTELHO DE AZEVEDO
Data: 11/12/2023 16:04:39-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. Estênio Ericson Botelho de Azevedo
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

gov.br Documento assinado digitalmente
KATIA LUCY PINHEIRO
Data: 13/12/2023 12:08:01-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Dra. Kátia Lucy Pinheiro
Universidade Federal do Ceará (UFC)

DEDICATÓRIA

A Deus, à Nossa Senhora, à minha família, especialmente às minhas pequenas Maria Luísa e Maria Letícia, e a todos que, de maneira crucial, contribuíram para minha jornada, com destaque para meus alunos, parte fundamental desse percurso.

AGRADECIMENTOS

Ninguém chega a nenhum lugar sozinho. Essa máxima sempre permeou minha vida e, particularmente, revelou-se mais evidente ao longo deste trajeto. Por isso, em primeiro lugar, manifesto minha gratidão a Deus. Não apenas pela dádiva da vida - que por si só já é grandiosa - mas também pela gentileza de me conduzir à profissão de professor e permitir que eu trilhe, após diversas tentativas, a jornada da pós-graduação.

À Nossa Senhora, meu agradecimento mais que especial. Obrigado, mãezinha, por acolher-me quando mais necessitei e ter-me dado a oportunidade de perceber que o que era fim para mim era apenas o começo de uma jornada abençoada. Como diz São João Bosco, "tudo começa com uma Ave-Maria". E assim, dedico e agradeço todos os dias.

À minha família, que sempre me apoiou. Aos meus pais, Geraldo Mangueira e Neuman Fernandes, que sempre acreditaram em mim, independentemente de qualquer coisa. Vocês foram meu suporte nas quedas, compartilharam das alegrias, choraram nos momentos de dor e, sobretudo, rezaram em todos os momentos. Nada disso seria possível sem vocês. Gratidão pela vida, pela educação, pelos ensinamentos, pelo apoio, por me tornar quem eu sou, forte na fé, amante de Deus, um pai em constante formação.

Às minhas filhas, Maria Luísa e Maria Letícia, minhas pequenas guerreiras, minha luz e alegria diárias. Meus dois milagres. A vocês, não apenas agradeço, mas dedico todo o esforço deste trabalho. Foi a força de vocês, diante de tudo que passamos, que não me permitiu desistir. Se vocês, mesmo na maior tribulação que vivemos, mantiveram-se fortes, quem sou eu para fraquejar? Não seria justo nem digno com vocês. A vocês, todo o meu amor, todo o meu ser, tudo o que há de bom em mim. Vocês me inspiram a ser e dar o melhor de mim, e mesmo com todas as dificuldades, os fins de semana sem conseguir fazê-las dormir, eu sabia que sempre foi o melhor para nossa família. Reencontrá-las a cada retorno de viagem valia o esforço de voltar à tardezinha, após um final de semana intenso de aulas, pois isso resplandecia meu ser e revigorava as minhas forças para seguir adiante. Maria Luísa e Maria Letícia, minhas belas florezinhas, a vocês meu amor eterno.

À minha esposa, Yolanda Dias, que sustentou a barra enquanto eu corria em busca do sonho que era meu, mas que se tornou nosso. Que, mesmo em sua fragilidade diante do medo e da preocupação, revestiu-se de força e fé, e aqui estamos, fechando mais um ciclo. Todo o cuidado com nossas pequenas nos permitiu chegar onde estamos, com a certeza de que temos

um Deus que está conosco. Muitos desafios encontramos pela frente, mas sempre na certeza de que, na pior delas, estávamos lado a lado. E vencemos.

À minha irmã, Maria Natália, uma grande dádiva em minha vida, que sempre esteve ao meu lado, apoiando cada projeto e me encorajando a seguir adiante nos momentos de fraqueza, colocando-me sempre acima das minhas próprias expectativas.

Ao meu cunhado, Thiago Batista, que também sempre acreditou no meu potencial, apoiando e incentivando meus estudos.

À minha querida família em João Pessoa, Tia Jesumira, Tia Solange e seu esposo Gláucio, Tia Rosângela, Simone e seu esposo Alberto, Daphynne, Thiago, Gabriel, José Rafael e João Emanuel, gratidão por tudo. Vocês, que abriram suas casas no momento de maior dificuldade na minha vida, foram essenciais em tudo. A fé de vocês fortaleceu a mim e à minha família. Cada acalento em momentos de fé e oração fortaleceu a mim e minha família. Vocês são especiais para mim.

À minha querida orientadora, Professora Isaíde Bandeira. Sua capacidade e sensibilidade para enfrentar os desafios acadêmicos fazem de você uma professora maravilhosa e uma pessoa de uma paz gigante. Agradeço por cada orientação e estímulo; não tenho dúvidas de que a perturbei muito, mas sempre com muita atenção, dialogava comigo e amparava as minhas solicitações, orientando-me por um bom caminho. Suas considerações, apoio e confiança que dedicou à minha pesquisa foram essenciais para que ela pudesse progredir.

Aos membros da banca, Professores Estênio Ericson, André Victor e Kátia Pinheiro, agradeço enormemente cada consideração ao trabalho desenvolvido. O olhar clínico de vocês me auxiliou a ampliar horizontes no campo do ensino de História e da educação de surdos.

À Professora Adriana Correa, a quem nutrimos uma bela amizade, como não agradecer? Você esteve a cada passo desta pesquisa, desde o seu protótipo em 2018, quando estava em sua pesquisa de mestrado, sendo uma forte incentivadora. Gratidão por tudo.

Ao meu querido amigo e irmão, Isaías Ehrich. Você foi crucial nesse processo. Seu estímulo, olhar clínico e companhia nas grandes lutas no campo da educação, da Maçonaria e da vida foram essenciais para mim.

A Francisco Dantas, meu grande amigo e parceiro de longas datas que a vida me presenteou, meu agradecimento especial. Sem você, esta pesquisa não teria avançado como foi. Sua garra e luta por uma educação de surdos de qualidade fizeram você acreditar e apostar na minha pesquisa, projeto que virou nosso e da turma, e aqui estamos.

Aos meus amigos, João Kaio, que, de pibidiano, tornou-se um grande companheiro nas estradas e durante o mestrado; Walbênio Carneiro, o GPS humano e grande conselheiro; João Paulo Alexandrino, conhecido como "nome de escola PA", conforme sua própria expressão, nosso Venerável ancião; Laércio, que não desistiu e me encheu de orgulho por isso; Hyago Saraiva, que, apesar de querer ir sozinho para casa de Pezão, não permitimos; Néliton Marcolino, conhecido afetuosamente como Pezão entre os mais próximos e os que aspiram essa proximidade, acolheu a mim, João Kaio e Hyago em sua casa em várias ocasiões; e Igor, o irmão que votou em Bolsonaro, mas já o perdoamos por isso. Meus agradecimentos por todo apoio, conversas, risadas e momentos inesquecíveis. Vocês talvez não saibam, mas foram fundamentais em minha jornada.

À minha querida e amada escola, Dom Moisés Coêlho, que, lá do centro da cidade de Cajazeiras-PB, faz jus ao jargão que a cidade carrega, pois de fato “Ensina a Paraíba a Ler”. Escola na qual estudei e regressei como docente, da qual tenho um orgulho tremendo em dizer que faço parte da equipe. Pensar em um projeto de Mestrado e não ter essa linda escola como campo não teria sentido para mim. Gratidão à equipe gestora por acolher a iniciativa e permitir o seu desenvolvimento, dando plenas condições para a realização do trabalho.

Aos meus queridos alunos do 3ºB, surdos e ouvintes, meus agradecimentos especiais. Sem vocês, a consolidação desta pesquisa não seria realidade. Vocês foram fundamentais em todos os processos. Cada contribuição e empenho estão registrados em cada página aqui escrita. Gratidão por terem me proporcionado fazer parte da história de vida de vocês.

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo analisar a promoção de momentos inclusivos na sala de aula regular do Ensino de História, visando elaborar um *Diciosinalário* de Conceitos Históricos através do trabalho colaborativo entre docentes da sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), docente da sala regular, intérprete em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e estudantes surdos e ouvintes, em conformidade com a legislação vigente. A problemática central da pesquisa foi formulada a partir da seguinte questão: "Partindo dos pressupostos teóricos e das bases legais que norteiam a educação brasileira e a política de inclusão escolar, como promover espaços de aprendizagem, no âmbito do componente curricular de História, entre estudantes surdos e ouvintes?". O campo de pesquisa foi a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Dom Moisés Coêlho, em Cajazeiras/PB, especialmente nas aulas de História da 3ª série do ensino médio. A metodologia adotada foi a pesquisa-ação para coleta e análise de dados, enquanto em sala de aula foram aplicadas as metodologias ativas, com ênfase na sala de aula invertida, para a implementação do produto. Trabalhamos com a perspectiva de Ramos (2010), Mantoan (2011, 2015), Crochik (2012), Gonçalves e Furtado (2015) como aporte para afirmar que a inclusão escolar não pode ser vista como um processo isolado e de responsabilidade única de professores que atuam nas salas de AEE. Quanto à surdez e seu universo, foram consideradas as abordagens de Castro Júnior (2015) e Braga Júnior e Bedaque (2015), além dos documentos legais, para que possamos compreender mais sobre a temática e fomentar a nossa perspectiva de trabalho frente ao *Diciosinalário* de Conceitos Históricos. Para além desse arcabouço teórico no campo da inclusão, evocamos pensadores do ensino de História, tais como Cerri (2001), Marrera e Souza (2013), Boschi (2007), Barca (2001) e Rüsen (2006), que dialoga conosco sobre consciência histórica e aprendizagem histórica, tópicos importantes para a compreensão do ensino de História na contemporaneidade, partindo como premissa a filosofia de Paulo Freire (1996 que nos convida a pensar o estudante como sujeito que já vem para a escola com saberes inerentes à sua realidade e que, na escola, é convidado a realizar o processo de soma entre o que ele já sabe (sua visão de mundo) e o que a escola tem a ensinar (saberes escolarizados), assim como os conceitos de metodologias ativas, a partir do diálogo com Diesel, Baldez e Martins (2017), Bannel [*et.al*] (2016), Pedro Demo (2006) e Filatro e Cavalcanti (2018), com ênfase em Bergmann e Sans (2018) – autores da perspectiva da sala de aula invertida. A nossa perspectiva é somar tais concepções à aprendizagem significativa de Ausubel (1980), bem como no que tange à história conceitual, possibilitando-nos enveredar na sua utilização no ensino de História: Koselleck (1992, 2004) e Barros (2021). As ações propostas nessa pesquisa visaram não apenas proporcionar momentos de ensino inclusivo e bilíngue em sala de aula, mas também estimular o protagonismo dos estudantes (surdos e ouvintes), promovendo uma consciência histórica que reconheceu o lugar de fala de cada um diante dos saberes históricos presentes no currículo.

Palavras-Chave: Ensino de História; Educação Inclusiva; Educação Bilingue de Surdos; Aprendizagem Histórica.

ABSTRACT

This work aimed to analyze the promotion of inclusive moments in the regular History Teaching classroom, aiming to develop a Dictionary of Historical Concepts through collaborative work between teachers from the Specialized Educational Service (AEE) room, teacher from the regular classroom, interpreter in Brazilian Sign Language (LIBRAS) and deaf and hearing students, in accordance with current legislation. The central problem of the research was formulated based on the following question: "Starting from the theoretical assumptions and legal bases that guide Brazilian education and school inclusion policy, how to promote learning spaces, within the scope of the History curricular component, among students deaf and hearing?" The research field was the Dom Moisés Coêlho State School of Elementary and Secondary Education, in Cajazeiras/PB, especially in History classes in the 3rd year of high school. The methodology adopted was action research for data collection and analysis, while active methodologies were applied in the classroom, with an emphasis on the flipped classroom, to implement the product. We work with the perspective of Ramos (2010), Mantoan (2011, 2015), Crochik (2012), Gonçalves and Furtado (2015) as a contribution to affirm that school inclusion cannot be seen as an isolated process and the sole responsibility of teachers who work in AEE rooms. Regarding deafness and its universe, the approaches of Castro Júnior (2015) and Braga Júnior and Bedaque (2015) were considered, in addition to legal documents, so that we can understand more about the topic and encourage our work perspective in relation to the Diciosinalário de Historical Concepts. In addition to this theoretical framework in the field of inclusion, we evoke thinkers from History teaching, such as Cerri (2001), Marrera and Souza (2013), Boschi (2007), Barca (2001) and Rüsen (2006), who dialogue with us about historical awareness and historical learning, important topics for understanding the teaching of History in contemporary times, based on the premise of Paulo Freire's philosophy (1996), which invites us to think of the student as a subject who already comes to school with knowledge inherent to their reality and who, at school, is invited to carry out the summation process between what he already knows (his worldview) and what the school has to teach (schooled knowledge), as well as the concepts of active methodologies, based on dialogue with Diesel, Baldez and Martins (2017), Bannel [et.al] (2016), Pedro Demo (2006) and Filatro and Cavalcanti (2018), with an emphasis on Bergmann and Sans (2018) – authors from the classroom perspective inverted. Our perspective is to add such concepts to the meaningful learning of Ausubel (1980), as well as with regard to conceptual history, enabling us to embark on their use in History teaching: Koselleck (1992, 2004) and Barros (2021) . The actions proposed in this research aimed not only to provide moments of inclusive and bilingual teaching in the classroom, but also to encourage the protagonism of students (deaf and hearing), promoting a historical awareness that recognized each person's place of speech in relation to historical knowledge. present in the curriculum.

Keywords: Teaching History; Inclusive education; Bilingual Education for the Deaf; Historical Learning.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Princípios que constituem as metodologias ativas no ensino de História 41
Figura 2: Pilares da Aprendizagem Invertida 43
Figura 3: Infográfico passo a passo da sala de aula invertida 44
Figura 4: Tabela – Projetos de Lei em Tramitação na Câmara dos Deputados a favor da Pessoa Surda 55
Figura 5: Tabela – Leis que amparam os direitos da pessoa surda 56
Figura 6: Quadro – Inclusão Escolar 61
Figura 7: Imagem – Sinal em LIBRAS de Feudalismo 65
Figura 8: Quadro – Conceito de Cidadania 68
Figura 9: Abecedário de Juan de Pablo Bonet 76
Figura 10: Quadro representativo das três fases da educação de surdos 77
Figura 11: Linha do Tempo da Educação de Surdos (1700-1880) 82
Figura 12: Anúncio da abertura do Collegio Nacional de Sudos-Mudos (1856) 84
Figura 13: Fotografia do Instituto Paulista de Surdos Mudos "Rodrigues Alves" 86
Figura 14: Tabela – Associações de Pessoas com Deficiência na Paraíba 87
Figura 15: Quadro com as áreas trabalhadas na Escola Especial Francisco de Assis 92
Figura 16: Fotografia do Coral "Mãos que Cantam" 94
Figura 17: Fotografia do Coral "Mãos que Cantam" 94
Figura 18: Fotografia da frente do Grupo Escolar Dom Moisés Coêlho (1951) 96
Figura 19: Fotografia da frente da EEEFM Dom Moisés Coêlho (2023) 96
Figura 20: Gráfico – Quantitativo de alunos matriculados na EEEFM Dom Moisés Coêlho (2017-2023) 98
Figura 21: Quantidade de Matrículas da Escola Dom Moisés Coêlho (1966-1984) 99
Figura 22: Fotografia da área na qual a escola situa-se hoje (aproximadamente, década de 1970) 100
Figura 23: Localização da EEEFM Dom Moisés Coêlho 101
Figura 24: Divisão dos Bairros do Município de Cajazeiras-PB 102
Figura 25: Jardim Interno da Escola 103
Figura 26: Mapa da estrutura interna da Escola Dom Moisés Coêlho 104
Figura 27: Mapa das Gerências Regionais de Educação-PB 106

Figura 28: Quadro - Comparativo da percepção de inclusão para os entrevistados 111
Figura 29: Atividade em grupo com aluno com Deficiência Intelectual 113
Figura 30: Grupo de alunos, cuidadores e professores de/no AEE 113
Figura 31: Atividade em grupo no AEE 114
Figura 32: Atividade desenvolvida na Escola 114
Figura 33: Quadro – Respostas para a questão "Qual a sua opinião sobre a inclusão na Escola Dom Moisés Coêlho?" 115
Figura 34: Tabela – Respostas dos docentes para a pergunta: "Se sim, qual a sua percepção quanto ao que fora aprendido à realidade vivida na escola?" 117
Figura 35: Atividade "Oficina de LIBRAS" 117
Figura 36: Expressão "VENDO-PESSOA" 119
Figura 37: Quadro – Respostas à pergunta "Como foi (ou está sendo) a experiência de estudar com alunos surdos?" 120
Figura 38: Gráfico – Alunos matriculados na Escola Dom Moisés Coêlho em 2006 122
Figura 39: Gráfico – Alunos matriculados na Escola Dom Moisés Coêlho (2020-2023) .. 122
Figura 40: Gráfico – Respostas quanto à dificuldade na educação de surdos 124
Figura 41: Tabela – Respostas dos alunos surdos ao questionário 127
Figura 42: Tabela – Respostas à pergunta: "Para você, o que é comunidade surda?" aos estudantes ouvintes 128
Figura 43: **Tabela** – Respostas referente à questão sobre Ensino de História 130
Figura 44: Gráfico – Relação dos conteúdos listados no questionário 131
Figura 45: Conceitos trabalhados na pesquisa, presentes no *Diciosinalário* de Conceitos Históricos 133
Figura 46: Tabela – Respostas à pergunta: "O que você acha da proposta de se trabalhar os conteúdos de História extraindo os seus conceitos e adequando-os à LIBRAS? 134
Figura 47: Respostas dos Intérpretes quanto ao *Diciosinalário* de Conceitos Históricos 135
Figura 48: Quadro da estrutura teórico-metodológica da pesquisa 136
Figura 49: Modelo de Aula-Oficina 137
Figura 50: Plano de Aula (Emancipação Política do Brasil e Primeiro Reinado) 138
Figura 51: Etapas do método em sala de aula 141
Figura 52: O pesquisador na pesquisa-ação 142

Figura 53: Sinal do *Diciosinalário* de Conceitos Históricos 143
Figura 54: Representação em quatro fases do ciclo básico da investigação-ação 147
Figura 55: Ciclos da Pesquisa 148
Figura 56: Imagem de videoaula sobre Revoltas Coloniais 152
Figura 57: Videoaula sobre Revoltas Coloniais, destaque para a definição de Revolta Nativista 153
Figura 58: Videoaula sobre Primeira Guerra Mundial (formato bilingue) 154
Figura 59: Imagem de videoaula sobre Período Regencial 155
Figura 60: Orientações dadas aos estudantes no envio dos vídeos anteriores à aula.....156
Figura 61: Apresentação do projeto aos estudantes (ouvintes e surdos) 157
Figura 62: Tradução, em LIBRAS, da apresentação do projeto 157
Figura 63: Aula remota ministrada pelo professor. 158
Figura 64: Nuvem de palavras com base no conceito de "Revolta" utilizando o Mentimenter..... 159
Figura 65: Quadro – Passos da aplicação do *Diciosinalário* de Conceitos Históricos 159
Figura 66: Quadro comparativo do uso do tempo nas salas de aula (tradicional e invertida) 160
Figura 67: Elementos analisados na obra *História: sociedade e cidadania – Capítulo 2* 164
Figura 68: Elementos analisados na obra *História: sociedade e cidadania – Capítulo 2* 166
Figura 69: Elementos analisados na obra *História: das cavernas ao terceiro milênio – Capítulo 2* 167
Figura 70: Elementos analisados na obra *História: das cavernas ao terceiro milênio – Capítulo 2* 168
Figura 71: Planejamento colaborativo 169
Figura 72: O Conceito de Revolução e Apropriações Temporais Equivocadas 175
Figura 73: Sinal de "Infidelidade" 177
Figura 74: Quadro – Carga-Horária segundo as Diretrizes Operacionais 177
Figura 75: Organização do *Diciosinalário* individual 179
Figura 76: Atividade em grupo 180
Figura 77: Atividade em grupo 180

Figura 78: Apresentação das capas finalizadas por uma das equipes 181
Figura 79: Tabela – Conceitos Trabalhados por Conteúdos 182
Figura 80: Representação na Lousa do Conceito de República 184
Figura 81: Slide sobre Primeiro Reinado 185
Figura 82: Capa do Slide sobre Primeira República 186
Figura 83: Slide sobre a Primeira República Brasileira 187
Figura 84: Nuvem de palavras com os conceitos 188
Figura 85: Trecho do HQ Tintim no Congo utilizado na aula 190
Figura 86: Trechos do HQ Tintim no Congo utilizados na aula 191
Figura 87: Momento de discussão em grupo das fontes em sala de aula 192
Figura 88: Momento de discussão em grupo das fontes em sala de aula 193
Figura 89: Página do Diciosinalário que consta o conceito de Missão Civilizatória 193
Figura 90: Passos da produção do *Diciosinalário* de Conceitos Históricos 194
Figura 91: Alunas na busca pelos sinais 195
Figura 92: Diálogo entre estudantes surdos e ouvintes na busca pelos sinais 195
Figura 93: Produção do *Diciosinalário* de Conceitos Históricos (Produção Colaborativa) 196
Figura 94: Conceito de Inconfidência 197
Figura 95: Aluno Surdo fazendo o sinal de "Inconfidência" 197
Figura 96: Conceito de Metrópole 198
Figura 97: Aluno surdo fazendo o sinal de "Metrópole" 198
Figura 98: Aluna Surda fazendo o sinal de "Constituição" 200
Figura 99: Aluno Surdo fazendo o sinal de "Voto/Votar" 200
Figura 100: Aluna Surda fazendo sinal de "Revolução" 201
Figura 101: Aluna Surda fazendo o sinal de "Política" 201
Figura 102: Equipe de Estudantes Surdos e ouvinte trabalhando no *Diciosinalário* de Conceitos Históricos (mosaico de fotos) 203
Figura 103: Momento de diálogo entre as equipes, professor/pesquisador e intérprete 204
Figura 104: Momento de diálogo entre as equipes, professor/pesquisador e intérprete 205
Figura 105: Momento de registro dos sinais para o *Diciosinalário*

de Conceitos Históricos 205
Figura 106: Momento de registro dos sinais para o *Diciosinalário* de Conceitos Históricos 206
Figura 107: Ajustes técnicos após o envio das fotos com os sinais 206
Figura 108: Ajustes técnicos após o envio das fotos com os sinais 207
Figura 109: Estudante atualizando o seu *Diciosinalário* 208
Figura 110: Página do *Diciosinalário* de um dos estudantes 208
Figura 111: Capa do *Diciosinalário* de Conceitos Históricos 209
Figura 112: Parte Interna do *Diciosinalário* de Conceitos Históricos 210
Figura 113: Registro da Roda de Conversa com os Estudantes da 3ª série 212
Figura 114: Registro da Roda de Conversa com os Estudantes da 3ª série 212
Figura 115: Gráfico - Avaliação em escala sobre a interação entre os estudantes 214
Figura 116: Momento de Aprendizagem em LIBRAS 216
Figura 117: Quadro – Comparativo sobre o questionamento "O que você acha da proposta de se trabalhar os conteúdos de História extraindo os seus conceitos e adequando-os à LIBRAS? 218
Figura 118: Quadro expositivo das críticas, elogios e sugestões 220

LISTA DE SIGLAS

9ª GRE	9ª Gerência Regional de Educação
AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
EEEFM	Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNAD	Fundação Centro Integrado de Apoio ao Portador de Deficiência da Paraíba
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LBI	Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015)
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996)
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
PcD	Pessoa com Deficiência
PPP	Projeto Político Pedagógico

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 18
CAPÍTULO I – UM ENSINO DE HISTÓRIA INCLUSIVO 27
1.1 O Ensino de História na Contemporaneidade 33
1.1.1 As Metodologias Ativas e a Aprendizagem Significativa no Ensino de História..... 38
1.1.2 A sala de aula invertida em uma proposta de ensino inclusivo 41
1.2 A Inclusão e Educação Inclusiva 46
1.2.1 O Ensino Inclusivo sob o prisma das Legislações 53
1.3 A utilização dos conceitos históricos em sala de aula 62
1.3.1 O Ensino de História na Educação de Surdos 68
CAPÍTULO II – ENSINO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO DE SURDOS: UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS INCLUSIVAS NA EEEFM DOM MOISÉS COÊLHO (CAJAZEIRAS/PB) 71
2.1 Um breve histórico da Educação de Surdos 73
2.2 A Escola Dom Moisés Coêlho como campo de pesquisa 95
2.3 O Ensino Inclusivo na Escola Dom Moisés Coêlho 104
2.3.1 A Educação de Surdos na Escola Dom Moisés Coêlho 116
2.3.2 Conhecendo os sujeitos da pesquisa: quem são e suas perspectivas 125
2.4 O *Diciosinalário* de Conceitos Históricos como fonte e recurso didático 132
2.4.1 Ensino Inclusivo para quem?: por uma promoção de momentos de aprendizagem a alunos surdos e alunos ouvintes 142
CAPÍTULO III – O USO DO *DICIOSINALÁRIO* DE CONCEITOS HISTÓRICOS COMO RECURSO INCLUSIVO NAS AULAS DE HISTÓRIA 146
3.1 Por um Ensino de História Inclusivo: O *Diciosinalário* de Conceitos Históricos e sua aplicação em sala de aula 147
3.2 O *Diciosinalário* de Conceitos Históricos, o trabalho colaborativo em sala de aula e a aprendizagem significativa 173
3.3 A aplicação do *Diciosinalário* de Conceitos Históricos sob a ótica dos estudantes surdos e ouvintes 210
CONSIDERAÇÕES FINAIS 225
REFERÊNCIAS 239
APÊNDICES 248
Apêndice I – Plano de Aula, Tema: Emancipação Política do Brasil e Primeiro Reinado 249

Apêndice II – Plano de Aula, Tema: Período Regencial e Segundo Reinado..... 254
Apêndice III – Plano de Aula, Tema: Industrialização e Imperialismo 258
Apêndice IV – Plano de Aula, Tema: Primeira Guerra Mundial e Revolução Russa 263
Apêndice V – Plano de Aula, Tema: Brasil – Primeira República 267
ANEXOS 271
Anexo I – Roteiro de Entrevista com a Professora Edna Elba de Caldas Barreto – Ex-Gestora da EEEFM Dom Moisés Coêlho 271
Anexo II – Roteiro de Entrevista com a Professora Jeanne Cristine – Ex-Professora da Escola Especial Francisco de Assis e Intérprete da LIBRAS na EEEFM Dom Moisés Coêlho 273
Anexo III – Roteiro de Entrevista com Francisco Dantas – Intérprete da LIBRAS na turma de aplicação do projeto (EEEFM Dom Moisés Coêlho) 274
Anexo IV – Roteiro da Roda de Conversa realizada com os Estudantes 275
Anexo V – Questionário Aplicado aos Estudantes Surdos (Aplicado via Google Forms).....276
Anexo VI – Questionário Aplicado aos Estudantes Ouvintes (Aplicado via Google Forms) 278
Anexo VII – Questionário Aplicado aos Professores da EEEFM Dom Moisés Coêlho (Aplicado via Google Forms) 280
Anexo VIII – Termos de Livre Assentimento dos Estudantes 282
Anexo IX – Autorizações Assinadas pelos Pais ou Responsáveis dos Estudantes autorizando a participação na pesquisa 297
Anexo X – Termos de Livre Consentimento dos Entrevistados e Termos de Autorização de Utilização de Áudio 301

INTRODUÇÃO

Acreditamos que ser professor não é apenas carregar-se de livros e conteúdos, adentrar numa sala de aula e achar-se o centro do saber. O olhar para o outro é, para o professor, essencial para uma educação mais humanizada. Por isso, assim como Paulo Freire (1921-1997), em sua vasta obra, defende um processo educativo no qual o estudante, além de ser partícipe e protagonista do seu processo de ensino-aprendizagem, garanta a sua autonomia pelo autoconhecimento, aliando a sua visão de mundo ao saber escolarizado, aqui também incorporamos essa premissa ao formular uma pesquisa que tinha como objetivo, sobretudo, analisar como um recurso didático, doravante intitulado de "*Diciosinalário* de Conceitos Históricos", pode contribuir para a construção do conhecimento histórico de alunos surdos e ouvintes, com vistas à promoção de momentos mais inclusivos e de aprendizagem histórica bilíngue, no caso, Português e LIBRAS, na sala de aula regular, a partir do trabalho colaborativo entre docentes da sala de recursos multifuncionais, docente da sala regular, intérprete em LIBRAS, família e estudantes surdos e ouvintes.

O nosso interesse pela temática se deu ainda na graduação, quando tive o primeiro contato com uma pessoa com deficiência em sala "regular". É claro que em toda a nossa educação básica não tivemos essa experiência, pois esses sujeitos estavam possivelmente em escolas especiais, mas foi na graduação que tivemos esse primeiro impacto e aprendemos mais do que podíamos imaginar. Estudamos com um aluno cego e descobrimos que a deficiência, apesar de limitar o sentido, não se restringe à barreira de acesso à informação de maneira visual, mas é uma porta para novos desafios. E levamos isso para a nossa formação profissional. Nesta trajetória escolar, da qual reflete muito na nossa pesquisa, só no nosso campo de pesquisa, na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio (EEEFM) Dom Moisés Coêlho, somam-se 12 anos. Nesse período, vivenciamos algumas situações que endossam a nossa pesquisa. Dentre elas, recordo-me de duas: uma quando, ainda muito jovem na instituição, recebi uma aluna surda – da qual não fui informado da sua condição no primeiro dia de aula – e outra, quando, observando a interação e o desenvolvimento dos alunos surdos – os que hoje são sujeitos de nossa pesquisa –, iniciamos uma proposta pedagógica que consistia em ensinar e, ao mesmo tempo, estabelecer um elo entre os saberes históricos, a partir dos vocábulos das palavras no conteúdo e, por consequência, a criação de um dicionário utilizando a LIBRAS.

Portanto, o *Diciosinalário* de Conceitos Históricos, para além de ser uma proposta de pesquisa no campo do ensino de História e da educação de surdos, visa a construção, em sala

de aula, com alunos da 3ª série do Ensino Médio da EEEFM Dom Moisés Coêlho, em Cajazeiras/PB, de um dicionário dos conceitos que são trabalhados no currículo de História, ao mesmo tempo que traz, junto à LIBRAS, a perspectiva de um sinalário. Nosso intuito é colaborar não somente no processo de inclusão de alunos surdos, mas com a própria educação básica e atuar de forma colaborativa entre alunos surdos e alunos ouvintes. Cabe ressaltar, portanto, que a nossa pesquisa se desenvolve no âmbito da educação escolar, evidenciando o ensino de História e a educação de surdos numa perspectiva bilíngue e inclusiva.

Vale salientar que o que estamos chamando de "Diciosinalário de Conceitos Históricos" reflete a junção de duas perspectivas de trabalho, a abordagem metodológica de um ensino de História inclusivo através da elaboração de um dicionário de conceitos históricos em formato bilíngue, onde consta o vocábulo, seu conceito, o sinal em LIBRAS (sinalário), para além de constar a datilologia da palavra. Optamos, portanto, por acrescer, além do sinal, a datilologia da palavra para facilitar a relação com o sinal que, por vezes, foi utilizado um sinônimo ou criado pelos alunos surdos quando da ausência de um sinal específico como, por exemplo, o sinal de Inconfidência, o qual utilizamos o de infidelidade como demonstraremos adiante.

Aqui gostaríamos de registrar que, pela primeira vez, voltamo-nos ao "Diciosinalário" como um glossário de termos históricos. Isto porque a perspectiva de trabalho deste projeto enquadra-se, de certo modo, nesta perspectiva, contudo, para darmos identidade e corpo ao produto final, sempre o denominaremos de "Diciosinalário de Conceitos Históricos".

Aqui gostaríamos de registrar que, pela primeira vez, voltamo-nos ao "Diciosinalário" como um glossário de termos históricos. Isso porque a perspectiva de trabalho deste projeto enquadra-se, de certo modo, nessa perspectiva; contudo, para darmos identidade e corpo ao produto final, sempre o denominaremos de "Diciosinalário de Conceitos Históricos". Este, como vimos afirmando, é fruto de uma inquietação e reflete, ao mesmo tempo, a nossa prática docente na educação básica. Enquanto inquietação, a proposta é uma solução elaborada a fim de envolver todos os estudantes no processo de ensino-aprendizagem em História. Visto que esta, pelos estigmas do tradicionalismo educacional, tende a ser vista como uma "matéria" decorativa, na qual basta saber as datas ou o que está nos livros, transcrevendo ali, na avaliação, o que outro escreveu, anulando a capacidade crítica do estudante. Desta maneira, pensar num produto que envolva alunos surdos e alunos ouvintes, ao tempo que torná-los protagonistas de seu processo de aprendizagem é o grande desafio que trazemos nesta dissertação e é reflexo também da nossa prática docente, pois, como afirmamos anteriormente, vimos de uma

experiência que proporciona mergulharmos mais nesse campo e, ao mesmo tempo aprender mais com o outro e deixar um pouco de nós também.

Portanto, desenvolver esta pesquisa é compreender a prática do docente de História na Educação Básica e o seu papel no que tange à aplicabilidade da Legislação Educacional no tocante à integralização do Capítulo V, que versa sobre a Educação Especial com o ensino básico e do Estatuto da Pessoa com Deficiência, corroborando nos mecanismos que visem, não somente sujeitos com direitos, mas pessoas que necessitam, pelo poder da educação, desenvolver suas habilidades para viver equitativamente na sociedade na qual estão inseridos.

É pertinente ressaltar aqui que não objetivamos, portanto, transformar o Diciosinalário de Conceitos Históricos numa receita imutável, mas apontá-lo como uma perspectiva de trabalho em sala de aula, de ação colaborativa entre alunos surdos e ouvintes, promovendo a inclusão de fato. Sobre isso, Crochik (2012) nos lembra que:

> A proposta de educação inclusiva implica o reconhecimento das diferenças e as adequadas condições para que essas não sejam obstáculo à formação. [...] A educação inclusiva, assim, não deve desconhecer as diferenças, mas proporcionar recursos para o cumprimento dos objetivos escolares. (CROCHIK, 2012, p. 41-42).

E é nessa visão de trabalho que vislumbramos, nesta pesquisa, o trabalho colaborativo que é, para o aluno surdo, de suma importância, pois envolve todos os agentes, a saber, o professor que está na sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), o professor da sala regular, os estudantes que convivem com o aluno surdo e a família. Para além disso, também fomenta a educação histórica.

Ancoramos o nosso trabalho numa perspectiva da História e do Ensino de História, no que concerne à consciência e educação históricas à luz de Schmidt (2013), Barca (2001 e 2011), Germiniari e Barbosa (2014), Germiniari (2011) e Martins (2021). Por conseguinte, considerando também, assim como as produções citadas anteriormente, o próprio programa ao qual estamos inseridos – o ProfHistória –, vemos, no Ensino de História, um campo de pesquisa que merece a devida atenção, pois em sala de aula, também se constroem narrativas históricas.

A História ensinada foi, por vezes, destinada a um lugar secundário, apenas como receptáculo daquilo que estava sendo produzido nas academias em menor escala, sendo o docente, por vezes, considerado mero transmissor daquilo que os autores condensavam em micronarrativas nos manuais didáticos, os quais eram digeridos por alunos e professores. Com a devida problematização desse saber contido no livro didático e impresso, na aula, o olhar do professor – que também é um historiador – amplia o leque de possibilidades para a interpretação

do passado e, portanto, a sua assimilação e compreensão estão para além dos preceitos básicos que constam em nossa legislação e em documentos oficiais de formação para o exercício da cidadania.

A problematização dos saberes históricos dá ao estudante uma perspectiva real da sociedade e de seu papel. É muito mais do que compreender a "História como a ciência que estuda o passado". Nesse sentido, encampa o ensino de história o seu potencial também como campo de pesquisa. A sala de aula, os livros didáticos, os planos e as próprias aulas de História se tornam matéria-prima para que o historiador explore a História ensinada. Sobre isso, Germiniari (2011) apresenta o ensino de História como objeto de pesquisa já desde o final da década de 1970 e meados dos anos 1980, não somente tomado pelo processo de redemocratização, mas pelas próprias transformações tecnológicas, sociais e, no que concerne ao campo da História, a perspectiva de se estudar o passado investigando e questionando outras fontes – como propuseram historiadores ligados à Nova História, por exemplo – invadem o espaço escolar, igualmente propondo novas metodologias e representações.

Também é pertinente ressaltar que a relevância do ensino de História como objeto de estudo é algo que já é inerente ao campo do ensino: o ato de planejar. A ideia do pensar, refletir e repensar que marcam os planos de cada docente pode ser a analogia perfeita para se compreender o ensino de História como objeto de pesquisa, pois a cada produção estão impressas marcas do pensar histórico, do planeamento docente, da didática. "Para ensinar História a João é preciso entender de ensinar, de História e de João" (CAIMI, 2015, p. 111).

O processo que culmina no ensino e aprendizagem em História parte de um caminho, pois, se considerarmos, no planejamento das aulas, o conteúdo que será discutido, os saberes prévios dos estudantes sobre a temática, a abordagem metodológica por meio de fontes e discussão de temas, chegaremos ao que os autores apontam: um conhecimento do todo da sala de aula (quem é o estudante, como aprendem e o que precisa ser trabalhado) e da intencionalidade do plano. De igual forma, o faz na pesquisa histórica. Há intencionalidade, há saber prévio e uma grande necessidade de aprofundar nos conceitos e contextos.

No que tange ao campo da Educação Inclusiva, partimos do pressuposto de que o ato inclusivo é transformador e capaz de superar as diferenças, além de promover condições equânimes não somente no campo cognitivo, mas também no sensorial e motor. Segundo Mantoan (2015), é incompatível com a integração, uma vez que preconiza um conjunto de ações que compreendam o ato inclusivo de quaisquer indivíduos com necessidades especiais. Ancorando-nos na perspectiva da autora, partimos do pressuposto de que a educação inclusiva

está para além do ato de inserir o estudante com deficiência no contexto escolar, mas em oportunizar condições para que este indivíduo se desenvolva plenamente. Desta maneira, surge a necessidade de compartilhamento das práticas exitosas que demonstrem que trabalhar de forma inclusiva não somente é possível, como também merece ser difundida. Corroborando com nosso pensamento, Carvalho (2004) afirma que:

> Quando procuramos esclarecer que o paradigma da inclusão escolar não é específico para alunos com deficiência, representando um resgate histórico do igual direito de todos à educação de qualidade, encontramos algumas objeções na assimilação da mensagem. Parece que já está condicionada a ideia de que a inclusão é para os alunos da educação especial passarem das classes e escolas especiais para as turmas do ensino regular. Esse argumento é tão forte que mal permite discutir outra modalidade de exclusão: a dos que nunca tiveram acesso às escolas, sejam alunos com ou sem deficiência e que precisam nelas ingressar, ficar e aprender (CARVALHO, 2004, p.27).

A promoção da inclusão nas escolas é um processo complexo que não pode e não deve ser unilateral, ou seja, não deve ser exclusivamente responsabilidade da escola. Isso se alinha com a perspectiva de Bedaque (2015), que defende a colaboração entre diversos agentes no processo inclusivo.

Associada à prática inclusiva, o uso de tecnologias assistivas não apenas auxilia o trabalho de docentes no Atendimento Educacional Especializado (AEE) ou na sala regular, mas é fundamental no desenvolvimento do estudante com deficiência. Sobre um conceito de tecnologia assistiva, Gonçalves e Furtado (2015, p. 47) explicam que se trata de:

> uma área do conhecimento de característica interdisciplinar, que tem por objetivo proporcionar à pessoa com deficiência maior independência, qualidade de vida e inclusão social, através da ampliação de sua comunicação, mobilidade, controle de seu ambiente, habilidades de seu aprendizado, trabalho e integração com a família, amigos e sociedade (GONÇALVES; FURTADO, 2015, p. 47).

Por esse entendimento de tecnologia assistiva, ao falarmos em educação de surdos, não podemos limitar a LIBRAS a esse contexto, visto a sua relevância histórica, sendo um elemento basilar no fomento da própria identidade da população surda. A surdez é, para Braga Júnior e Bedaque (2015), "a mais prevalente no mundo, acometendo, em diferentes graus de comprometimento, cerca de 16,7% da população brasileira [...] [e pode ser:] congênita, ocorrendo antes ou durante o nascimento ou adquirida, após o nascimento" (BRAGA JUNIOR; BEDAQUE, 2015, p. 15-16).

Para além da discussão clínica/patológica desenhada pelos autores, compreendemos a surdez como uma condição de deficiência, a que, tangente a essa questão, refletimos que tal

condição desponta para a própria percepção do surdo enquanto sujeito de direitos e, com isso, fomenta a sua identidade. Ademais, no que concerne à educação de surdos, Castro Júnior (2015) vai além do pensamento de Braga Junior e Bedaque (2015) ao afirmar que:

> Na realidade, a presença da surdez resulta em uma condição de estar no mundo e não uma doença. A visão clínica aponta a surdez como um problema patológico, uma deformidade que deve ser tratada, pois impõe que todo surdo deve ser curado. Machado (2002) afirma que, por meio da língua de sinais, o Surdo é capaz de produzir conhecimentos tão organizados quanto os ouvintes, não podendo o mesmo ser considerado incapaz, a partir do puro dado orgânico que implica a incapacidade de ouvir. Os Surdos organizam-se politicamente, convivem com ouvintes e com outros surdos, produzindo uma cultura surda (CASTRO JÚNIOR, 2015, p.15).

Nessa linha de pensamento, a educação histórica, campo de pesquisa no âmbito do ensino de História, tem como objeto o processo de ensino-aprendizagem que considera os dados recentes da cognição histórica e o estudante como sujeito histórico. Desta maneira, ao buscarmos trabalhar dentro das aulas de História na Educação Básica, na construção de um *Diciosinalário de Conceitos Históricos*, no qual abordamos não somente o processo inclusivo e bilíngue nele implícito, mas as perspectivas dos estudantes surdos e ouvintes, fomentando, a partir da individualidade, uma identidade coletiva.

Utilizamos, para esta pesquisa, a metodologia do tipo pesquisa-ação, conforme preceitua Tripp (2005), Camargo, Oliveira e Batista (2021) e Bogdan e Biklen (1994). Para Tripp, os campos da ação e da investigação coexistem e são percebidos nas quatro fases do ciclo básico da pesquisa-ação: agir para implementar a melhoria desejada; monitorar e descrever os efeitos da ação; avaliar os resultados da ação; e planejar uma melhora da prática (TRIPP, 2005, p.446). Nesta perspectiva, a cada ação planejada, é monitorada, avaliada e (re)planejada, refletindo muito o pensamento do planejamento pedagógico que, segundo Farias (2011, p. 107), como prática educativa, é intencional, sistemática e organizada previamente, sendo concretizada por meio das ações didáticas e pedagógicas e voltando-se à formulação de indagações pertinentes ao público alvo e às suas necessidades. É, em suma, o ato de planejar para agir e, a partir da ação, avaliar para se planejar para novas ações.

A escola é, neste aspecto, campo de pesquisa fundamental para trabalharmos, nas aulas de História, uma abordagem inclusiva e bilíngue. Neste sentido, escolhemos, como campo para a nossa pesquisa, a EEEFM Dom Moisés Coêlho. A referida escola foi fundada em 1957, ainda como Grupo Escolar e depois como Escola Primária, até receber, posteriormente, o Ensino Fundamental e, mais recentemente, o Ensino Médio. Essa carga temporal traz consigo uma

trajetória histórica de grande relevância. É uma escola que se situa no centro da cidade de Cajazeiras, reconhecida pela qualidade do ensino, sendo uma das maiores escolas (territorialmente e em dados estatísticos) da 9ª Regional de Ensino. Contudo, tais dados fomentam nossa escolha, mas não são sua primazia. A referida instituição também é reconhecida pelo trabalho desenvolvido com alunos com deficiência e foi a primeira a receber recursos para implementação da sala de AEE, tipo 2. Isso movimenta o número de alunos com deficiência na instituição, aumentando um interesse que já tínhamos enquanto docente, e respaldando a necessidade de trabalharmos com a temática.

Compreendemos a educação, não somente a educação de surdos, mas de quaisquer indivíduos em condição de deficiência, em uma perspectiva inclusiva, que se pauta na ação coletiva dos sujeitos que integram essas instituições. Somadas ao método de observação das ações planejadas, optamos por, além de entrevistas utilizando a oralidade, a aplicação de um questionário voltado para estudantes (surdos e ouvintes) e professores. Os questionários foram realizados online, considerando a realidade vivida pela instituição quando, devido às fortes chuvas, parte da área alpendrada da escola desabou. Por essa razão, migramos para um ambiente remoto e, posteriormente, adotamos o modelo híbrido com base no sistema de rodízio de turmas. Adotamos, portanto, esse formato visando o alcance maior de respostas, garantindo a comodidade e a segurança dos dados. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi disponibilizado no próprio formulário, criando uma caixa com duas opções (aceitação e não aceitação). Todos os docentes que responderam ao questionário sinalizaram pelo aceite na publicação dos dados fornecidos ali. A escolha pelo trabalho com alunos surdos, portanto, reside na própria ideia de já termos desenvolvido algo a respeito quando a turma ainda cursava o 8º ano do Ensino Fundamental. Assim, a pesquisa e o produto (o *Diciosinalário de Conceitos Históricos*) são a soma de vários fatores que corroboram nossa escolha.

As ações fundamentais desta pesquisa ocorreram, portanto, no âmbito da EEEFM Dom Moisés Coêlho, em Cajazeiras/PB, em uma turma de 3ª série do Ensino Médio. Dentre quinze (15) alunos, dois são surdos, e essas ações possibilitarão uma análise qualitativa dos dados observados a partir da aplicação do *Diciosinalário de Conceitos Históricos*. Ressalta-se que utilizamos o grupo do WhatsApp criado pela escola. Optamos por isso, em detrimento de criar um grupo específico para a disciplina de História, por compreendermos que geraria uma confusão de informações entre alguns estudantes. Assim, como a instituição formou os referidos grupos antes mesmo das aulas iniciarem, criar um novo grupo, ao nosso ver, provocaria uma desorganização por parte dos estudantes que estariam, naquele momento inicial do projeto,

familiarizando-se com a proposta. Portanto, como a função do grupo seria o envio das informações (vídeos e outras fontes) para estudo prévio, um grupo apenas otimizaria o processo de envio e organização por parte dos educandos.

Diante do exposto, nossa dissertação estará estruturada em três capítulos. No Capítulo I, intitulado *"Um Ensino de História Inclusivo"*, objetivamos caracterizar as legislações relacionadas à pessoa surda e seus direitos, a saber, a LDB, as DCNs e a BNCC do Ensino Médio, assim como a LBI, entre outras. Com base nessas normativas, buscamos compreender o lugar da História e da Inclusão no espaço escolar, discutindo outros constructos legais que abordam a pessoa surda como sujeito de direitos. Além disso, examinamos os mecanismos metodológicos e pedagógicos utilizados em nossa pesquisa para culminarmos na construção do *Diciosinalário de Conceitos Históricos*. Neste primeiro momento, conceituamos: inclusão e educação inclusiva, ensino de história e educação de surdos, metodologias ativas e aprendizagem significativa, e, por fim, o uso dos conceitos em sala de aula a partir do livro didático.

No Capítulo II, denominado *Ensino de História e Educação de Surdos: Um Olhar sobre as Práticas Inclusivas na EEEFM Dom Moisés Coêlho (Cajazeiras/PB)*, buscaremos conhecer os sujeitos participantes desta pesquisa, os quais, colaborativamente, elaboraram, sob o prisma de todo o arcabouço teórico-metodológico discutido no capítulo anterior, um *Diciosinalário de Conceitos Históricos.* Eles articularam saberes pertinentes ao componente curricular de História e à LIBRAS, promovendo momentos de aprendizagem na língua para alunos ouvintes, com a participação de intérpretes e alunos surdos. Identificamos, no currículo de História para a Educação Básica, os conceitos históricos e seus significados. Apresentamos, no contexto dessas discussões, o panorama da EEEFM Dom Moisés Coêlho, em Cajazeiras/PB, como espaço de inclusão, utilizando análise de fontes documentais (questionários e dados estatísticos) e orais (entrevistas) que justifiquem a escolha da escola e da turma da 3ª série do Ensino Médio como objetos desta pesquisa. Além dessas discussões, aprofundamos nosso entendimento sobre o que é o *Diciosinalário de Conceitos Históricos* como recurso didático e perspectiva de ensino inclusivo para alunos surdos.

No Capítulo III, intitulado *O Uso do Diciosinalário de Conceitos Históricos como Recurso Inclusivo nas Aulas de História*, o objetivo é discutir coletivamente com os sujeitos da pesquisa a aplicabilidade do produto final, visando compreender como este pode contribuir para o ensino de história para surdos e ouvintes na Educação Básica. Aqui, propomos uma discussão

que aborda a aplicação teórico-metodológica, aliada à análise da utilização do produto na sala da 3ª série do Ensino Médio

Por fim, o produto final, resultado de todo o esforço coletivo (alunos, professor e intérprete), caracteriza-se pela produção de um livro e uma cartilha, que serão disponibilizados na versão digital. Nessa versão, docentes e discentes poderão ter acesso. Neles constarão os conceitos trabalhados em sala de aula com a turma, o público-alvo desta pesquisa.

Reconhecemos que esta pesquisa desempenha um papel relevante não apenas para a comunidade acadêmica, mas também para a Educação Básica. Especialmente para esta última, pois, a partir de sua aplicabilidade, vislumbramos o fomento de novas iniciativas que envolvam o educador em História, o estudante com surdez, o estudante ouvinte, a família e outros agentes importantes na consolidação de uma educação inclusiva. Assim, temos ciência de que ainda há muito a ser pesquisado nesta área.

CAPÍTULO I
UM ENSINO DE HISTÓRIA INCLUSIVO E BILINGUE

Educar, numa perspectiva inclusiva e bilíngue, traz consigo desafios marcados por um histórico de lutas e conquistas por direitos. Na garantia desses direitos fundamentais para o ser humano, proporcionar uma educação de qualidade é, ao mesmo tempo, um ato de respeito ao outro em sua totalidade, bem como uma necessidade de políticas públicas educacionais constantes diante das necessidades emergentes.

A escola, como instituição promotora de uma educação pautada nos princípios da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/1996), transcende os campos do respeito, da liberdade e da garantia de direitos, tornando-se também um espaço de inclusão.

Olhar para uma escola inclusiva é vislumbrar, no futuro, uma sociedade cada vez mais igualitária e capaz de incluir aqueles que, por vezes, foram excluídos do convívio atribuído apenas aos ditos "normais", como nos lembra Ramos (2010, p.42), ao afirmar que "a escola precisa fortalecer os laços de confiança, garantindo que o deficiente não será discriminado ou passará por qualquer tipo de violência dentro da instituição". Afinal, a escola não é mais apenas o espaço sagrado de aprendizagem focado nos conteúdos, mas sim um ambiente de educação para a vida.

Partindo da compreensão da escola como espaço inclusivo por natureza, podemos entendê-la também como um ambiente que vai além do processo tradicional e tecnicista de ensinar e aprender, sobretudo pelas relações interpessoais. Com isso, percebemos que muitas práticas levam à integralização de alunos com deficiência, especialmente os surdos. Por essa razão, entendemos que, para haver inclusão de fato, uma ação coletiva capaz de colaborar e construir mecanismos para tal deve se aliar a outras atitudes, culminando, dentro da sala de aula regular, em terreno fértil para a promoção da inclusão.

Destarte, o processo de inclusão de alunos com deficiência acontece na sala de aula, no convívio com o outro, no aprendizado coletivo. Para que uma criança vai à escola, senão para aprender? E onde está o lugar desse aprendizado escolar? Quais são seus fundamentos? A escola é apenas uma base de aprendizado conteudista, onde o estudante recebe informações sem problematizá-las?

Todas essas perguntas têm respostas diretas: a escola é um espaço de aprendizado. E esse plural no aprender não se relaciona apenas com componentes curriculares, mas sim com a compreensão de que o saber é plural, pois a escola é um local onde as individualidades se

encontram para promover um saber/fazer/aprender coletivo.

Assim, quando um estudante vai à escola para aprender um saber sistematizado, todo espaço é um lugar de aprendizado, fundamentado na formação integral do indivíduo que alia conhecimento de mundo e cientificidade, culminando no que denominamos de saber escolarizado. Portanto, cada componente curricular presente na base do currículo nacional é embasado em sua relevância e aplicabilidade social.

No que tange o processo inclusivo nas escolas, é pertinente discutirmos a importância de um planejamento que não é mais restrito à prática de um docente específico, mas é fruto de um diálogo coletivo, essencial para o desenvolvimento cognitivo dos estudantes surdos, da mesma forma que será para os ouvintes.

Consideramos, para efeito deste estudo, o termo "normais" como título dado pela própria sociedade àqueles que não têm deficiência, síndrome ou transtorno. Essa visão é equivocada, segregadora e desconsidera o status de direitos de cada cidadão. Essa perspectiva é ancorada em uma visão social que traz em sua essência a pessoa com deficiência como coitada, digna de pena, o que buscamos evidenciar neste estudo, contradizendo essa visão. Nossa ótica está focada nas identidades, especialmente da pessoa surda, como sujeitos de direitos e conscientes historicamente das lutas travadas e ainda por travar pela conquista de cada direito.

É neste sentido que devemos dialogar sobre como a História é vista e sentida nas salas de aula por todos os alunos e por nós, docentes. Assim, partimos da compreensão de que um dos sentidos da História na educação básica é, segundo a BNCC (2018):

> estimular a autonomia de pensamento e a capacidade de reconhecer que os indivíduos agem de acordo com a época e o lugar nos quais vivem, de forma a preservar ou transformar seus hábitos e condutas. A percepção de que existe uma grande diversidade de sujeitos e histórias estimula o pensamento crítico, a autonomia e a formação para a cidadania (BRASIL, 2018, p. 400).

No âmbito desta pesquisa sobre a inclusão de pessoas surdas no cotidiano da sala de aula, sobretudo nas aulas do componente curricular de História no Ensino Médio da EEEFM Dom Moisés Coêlho, o estímulo à autonomia de pensamento, à percepção da diversidade de sujeitos e histórias, aliados ao pensamento crítico e à formação cidadã, orienta o processo inclusivo. Essa abordagem aproxima a História como um instrumento para o reconhecimento da luta pelos direitos da pessoa surda e de sua identidade, tanto individual quanto coletiva.

A problematização dos saberes históricos oferece ao estudante uma perspectiva concreta da sociedade e de seu papel, ultrapassando a compreensão convencional da "História como a ciência que estuda o passado". Dessa forma, o ensino de História assume seu potencial como

campo de pesquisa, utilizando a sala de aula, os livros didáticos, os planos e as próprias aulas de História como elementos para a exploração da História ensinada. Sobre esse aspecto, Germiniari (2011, p.54-55) destaca o ensino de História como objeto de pesquisa desde o final da década de 1970 e meados dos anos 1980. De acordo com ele:

> Nesse contexto, marcado pelo processo político de redemocratização que levou ao fim do regime militar (1964-1985), professores de história de escolas públicas e privadas começaram a desenvolver uma série de experiências em suas salas de aula retomando antigos recursos didáticos como os jornais, porém partindo de novas perspectivas teórico-metodológicas. Ademais, a partir dos anos 80, a utilização da televisão e dos novos meios de comunicação, como vídeo cassete ampliaram as possibilidades de práticas pedagógicas inovadoras no ensino de história (GERMINIARI, 2011, p.54-55)

Por isso, no que tange à História ensinada, que por vezes foi vista apenas como reprodutora de um passado elitista, fruto de pesquisas históricas tradicionalistas, as quais não visavam problematizar ou esforçar-se em tornar aquilo um saber mais didático, próximo ao aluno e aos docentes, por vezes considerado mero transmissor daquilo que os autores condensavam em micronarrativas nos manuais didáticos que eram digeridos por alunos e professores.

A revolução no modo de se pensar o Ensino de História no Brasil é acompanhada por outros movimentos que vão, gradativamente, reconhecendo o lugar dos sujeitos na sociedade. Destarte, no campo do ensino, os recursos que são citados pelo autor conotam uma alavancada no modo de se enxergar e perceber os eventos pretéritos em sala de aula, assim como os próprios estudantes, vistos como receptáculos de informação, agora, como produtores de saberes.

Também é pertinente ressaltar que a relevância do ensino de História como objeto de estudo é algo que já é inerente ao campo do ensino: o ato de planejar. A ideia do pensar, refletir e pensar de novo que marca os planos de cada docente pode ser a analogia perfeita para se compreender o ensino de História como objeto de pesquisa, pois a cada produção estão impressas marcas do pensar histórico, do planejamento docente, da didática.

Com a devida problematização desse saber contido no livro didático e impresso, na aula, o olhar do professor – que se espera que seja também um licenciado em História – envolve um leque de possibilidades para a interpretação do passado e, portanto, a sua assimilação e compreensão estão para além dos preceitos básicos que constam em nossa legislação e em documentos oficiais de formação para o exercício da cidadania.

Neste sentido, vemos a clássica ruptura com metodologias de ensino tradicionais, meramente expositivas, que consideram apenas o livro didático como fonte e o fazem como verdade absoluta. A contextualização, o diálogo, a problematização e a utilização de outras

fontes dentro de sala de aula reiteram o que vimos afirmando aqui e, no que se refere a esta pesquisa, a abordagem dos conteúdos e a elaboração de um *Diciosinalário* são ferramentas não apenas para a promoção de espaços inclusivos, mas também para a educação histórica.

De acordo com Martins (2021), a perspectiva da educação histórica pode ser assim definida:

> Educação histórica é um processo dinâmico de aprendizagem e de vivência da experiência humana do tempo concreto com dois pólos: o ensinar e o aprender, com uma relação de impacto recíproco tanto para quem "ensina" como para quem "aprende". Isso se deve ao fato de que a construção da consciência história de todo agente racional humano é constante: aprende, reaprende e se reconstitui a cada momento presente. [...] Assim, todo agente racional humano busca atribuir sentido ao que faz e/ou àquilo pelo que passa. Isso ocorre no plano intencional: valores, ideias ou interesses, presentes, transmitidos e praticados no âmbito da respectiva cultura, fundamentam e orientam o agir (MARTINS, 2021, p.47).

O processo que resulta no ensino e aprendizagem em História percorre um caminho. Ao considerarmos o planejamento das aulas, que envolve o conteúdo a ser discutido, os saberes prévios dos estudantes sobre a temática e a abordagem metodológica através de fontes e discussão de temas, alcançamos o que os autores apontam: um conhecimento abrangente da sala de aula (quem é o estudante, como aprendem e o que precisa ser trabalhado) e da intencionalidade do plano. Esse processo assemelha-se à pesquisa histórica, marcada por intencionalidade, saber prévio e a necessidade de aprofundamento em conceitos e contextos.

Nesse contexto, ao considerar nossa problemática e a intencionalidade da pesquisa, direcionamos nosso foco para o campo do Ensino de História, ao mesmo tempo em que exploramos uma reflexão pertinente e ainda pouco explorada: o ensino de História na educação de surdos. Com base nesse pressuposto, a adoção da sala de aula invertida, como metodologia ativa para o ensino, torna-se uma ferramenta para a promoção de um espaço inclusivo, refletindo na prática a construção do *Diciosinalário de Conceitos Históricos*.

No âmbito da Educação Inclusiva, partimos da premissa de que o ato inclusivo é transformador e capaz de superar as diferenças, promovendo condições equânimes não apenas no campo cognitivo, mas também nos aspectos sensorial e motor. Segundo Mantoan (2015), a inclusão é incompatível com a integração, uma vez que pressupõe a inserção radical da pessoa com deficiência. De acordo com a autora:

> O objetivo da integração é inserir um aluno, ou grupo de alunos, que foi anteriormente excluído. O mote da inclusão, ao contrário, é o de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da vida escolar. As

> escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional e considera as necessidades de todos os alunos, estruturado em função dessas necessidades (MANTOAN, 2015, p.28).

O escopo desta pesquisa alinha-se ao pensamento de Mantoan ao trazer, em sua essência, a reavaliação do currículo e do ensino de História, fundamentados em ações que visam o envolvimento de todos os agentes. Nesse sentido, Bedaque (2015) destaca como crucial na prática educativa um trabalho colaborativo capaz de viabilizar uma inclusão real. Isso ocorre ao promover não apenas a inserção do estudante e as necessárias adaptações curriculares, mas sim uma série de ações que vão além da matrícula e das modificações estruturais. Em resumo, a essência da colaboração na inclusão ultrapassa a responsabilidade da escola e, conforme preconiza nossa legislação educacional, é também dever da família e do Estado o ato de educar.

Corroboramos com o pensamento de Pacheco (2007), que em *Caminhos para a Inclusão* afirma:

> A educação inclusiva tem sido discutida em termos de justiça social, pedagogia, reforma escolar e melhorias nos programas. No que tange à justiça social, ela se relaciona aos valores de igualdade e de aceitação. As práticas pedagógicas em uma escola inclusiva precisam refletir uma abordagem mais diversificada, flexível e colaborativa do que em uma escola tradicional. A inclusão pressupõe que a escola se ajuste a todas as crianças que desejam matricular-se em sua localidade, em vez de esperar que uma determinada criança com necessidades especiais se ajuste à escola (integração). [...] Foi destacado que a popularidade da noção de inclusão deve-se ao fato de que ela ressoa com idéias [*sic*] de inclusão em um contexto mais amplo [...]. Relaciona-se com a igualdade e a luta contra a exclusão social de grupos marginalizados em larga escala, seja por motivos culturais ou por outro tipo de contexto social (PACHECO, 2007, p.15-16).

O processo inclusivo nas escolas é amplo e complexo, não pode, e nem deve ser unilateral, ou seja, de responsabilidade única da escola. Isso se alinha ao pensamento de Bedaque (2015), que defende essa integração de agentes no processo inclusivo.

Nessa linha de pensamento, a educação histórica, campo de pesquisa no âmbito do ensino de História, toma como objeto o processo de ensino-aprendizagem que considera os dados recentes da cognição histórica e o estudante como sujeito histórico. Dessa maneira, ao buscarmos trabalhar dentro das aulas de História na Educação Básica, na construção de um *Diciosinalário de Conceitos Históricos*, abordaremos não apenas o processo inclusivo nele implícito, mas também as perspectivas dos estudantes surdos e ouvintes.

Na Base Nacional Comum Curricular – BNCC - (BRASIL, 2018, p. 398), destaca-se que, para o ensino de História, é fundamental considerar a utilização de diversas fontes e tipos de documentos capazes de facilitar a compreensão do passado. Esse enfoque transforma o

objeto histórico em um laboratório da memória, direcionado à produção de um saber próprio da história. Nessa perspectiva, o estudante não apenas assume um papel de destaque como centro do processo de ensino-aprendizagem, mas também compreende a História para além dos fatos e datas, valorizando, por sua vez, os diferentes agentes envolvidos no processo.

Por essa razão, não somente uma análise prévia do currículo de História é imprescindível, mas também a compreensão dos sentidos existentes em cada processo histórico que será estudado, conforme aponta Barca (2001):

> Para compreendermos a História, precisamos de falar de situações específicas do passado e de promovermos a sua interpretação. Não se trata de trabalhar livremente com documentos. Se apenas damos às crianças fontes históricas, damos simplesmente conhecimentos desagregados. [...] Para houver sucesso em sala de aula é preciso que as crianças saibam que tudo o que estão a estudar já foi estudado por alguém. [...] A História não para nos testemunhos. Existem conceitos substantivos, como agricultor, impostos, datas, eventos, que são muito importantes. [...] É importante investigar as ideias [dos estudantes] sobre esses conceitos, pois se tiverem ideias erradas acerca da natureza da História elas manter-se-ão se nada se fizer para as contrariar. (BARCA, 2001, p. 14-15).

O pensamento de Barca (2001) reflete um movimento intrínseco à historiografia no ensino de História. É evidente que o ensino dessa disciplina tem passado por transformações ao longo do tempo, destacando-se a relevância de compreender o passado. Essa compreensão está impregnada de significados que orientam a construção da identidade individual, justificando, assim, sua presença no currículo da educação nacional.

Nesse contexto, a abordagem de conceitos vai além da manipulação de "palavras"; ela envolve uma discussão mais complexa sobre o passado histórico, pois:

> podem ser entendidos como abstrações que, expressos por palavras, representam realidades históricas, reunindo em si ‘a diversidade da experiência histórica’ [...] [Raramente] estão isolados, geralmente se inserem em uma prévia rede conceitual, sendo necessária a compreensão de um conjunto de termos inter-relacionados por oposição, associação ou substituição, formando um campo semântico que nos permite entendê-los (TEIXEIRA, 2015, p.3).

Ao conectar a perspectiva apresentada por Barca (2001) com a visão de Teixeira (2015), a abordagem de uma história conceitual em sala de aula não se limita à definição superficial de termos. Se assim o fizermos, estaremos nos aproximando do que Barca (2001) destaca como "conhecimentos desagregados". Nossa abordagem visa apropriar-se dos conceitos presentes nos conteúdos do livro didático para explorar mais profundamente os processos históricos.

Simultaneamente, almejamos trabalhar, sob a perspectiva da inclusão e da educação de surdos, as adaptações curriculares previstas pela legislação educacional para estudantes com deficiência nas salas regulares.

Dessa forma, a conceitualização de termos históricos não apenas proporciona uma compreensão mais aprofundada dos processos históricos, mas também permite a correlação com a visão de mundo de cada estudante. Essa abordagem visa aproximar os alunos desses conhecimentos, atuando de maneira inclusiva por meio de um trabalho que envolva todos os agentes ligados, direta ou indiretamente, à educação de estudantes surdos.

1.1 O Ensino de História na Contemporaneidade

Um dos grandes desafios do ensino de História na transição do século XX para o século XXI é, sem dúvida, a marcante onda negacionista, anacrônica e conservadora, especialmente evidente no início do século XXI durante a ascensão de representantes da extrema direita ao poder político. Embora seja amplamente representado hoje, esse fenômeno tem raízes profundas. Lembro-me de um episódio durante meus estudos no ensino fundamental, quando uma professora afirmou que a razão do subdesenvolvimento do Brasil - esse discurso situava-se no final do século passado e início deste - estava no formato de sua colonização, marcada pela exploração europeia. Essa afirmação, além de ser uma forma grosseira de anacronismo, reflete o discurso político da época, que buscava fomentar ações neoliberais. A assertiva não se limitava a dizer que fomos colonizados e explorados pelos europeus, mas alegava, sem base teórica ou empírica, que todo o período colonial foi capaz de minar as chances de desenvolvimento do país. Isso difere da abordagem que reconhece que esse mesmo passado deixou resquícios na formação da cultura e identidade nacional, como a exploração e a produção monocultora que estabeleceram bases para um ruralismo forte no Brasil. Essa distorção é semelhante a negar a existência de uma ditadura militar no Brasil no período de 1964-85.

Nesse ponto, a grande batalha do ensino de História, para além da verdade, é a coerência dos fatos. Em uma era de fake news e disseminação veloz de informações, o cuidado com a seleção de dados não deve ser apenas do estudante ao buscar informações, mas também dos professores. Este último, apesar das tentativas de algumas correntes pedagógicas de reduzir a sobrecarga autoritária que tradicionalmente lhe foi atribuída, ainda é visto como uma

"autoridade", e sua fala muitas vezes é percebida como uma verdade, mesmo que essa verdade possa e deva ser problematizada.

Partindo dessa premissa, ancoramos nossa visão em um conceito comum ao ensino de História hoje, na perspectiva delineada pelo historiador e filósofo alemão Jörn Rüsen (2006):

> a consciência histórica pode ser analisada como um conjunto coerente de operações mentais que definem a peculiaridade do pensamento histórico e a função que ele exerce na cultura humana. Aqui a discussão sobre a estrutura narrativa da explicação histórica é extremamente útil. A narração histórica é mais do que uma simples forma específica de historiografia. Intérpretes contemporâneos dessa discussão apresentam a narração histórica como um procedimento mental básico que dá sentido ao passado com a finalidade de orientar a vida prática através do tempo. (RÜSEN, 2006, p.14-15)

Segundo Cerri (2001), "O primeiro engano possível a desfazer é que o conceito de consciência histórica seja comum a todos os que se utilizam da expressão. Pelo contrário, às vezes ela é referida a realidades muito diferentes ou mesmo excludentes entre si." (2001, p.95). Por essa razão, não basta apenas entender a História como simples conhecimento do passado ou como a "ciência que estuda o passado", mas é preciso propor um diálogo entre o passado e sua relação com o presente como algo essencial à condição humana. Por suposto, quando um estudante aprende sobre os processos históricos que culminaram na formação de regimes totalitários, por exemplo, além de compreender que estes não se limitaram ao continente europeu, mas sim a outras democracias globais como o Brasil, por exemplo, na personificação do Estado Novo varguista, é preciso compreender os efeitos disso para o presente.

Afinal, por que estudamos História? Este questionamento traz consigo uma pergunta cotidiana ao estudante que, na Matemática, por exemplo, só questiona por que necessita aprender aquelas expressões que, ao seu ver, não são necessárias à vida cotidiana. Tal porque foi condicionada à História uma clássica visão de que é preciso apenas saber sobre o passado e conhecê-lo. Isso tende, muitas vezes, a condicionar a visão de que o passado não é interessante aos olhos dos estudantes, ao menos que seja do interesse deles. Para Boschi (2007):

> A idéia [*sic*] de historicidade nos ajuda a desnaturalizar as coisas e a perceber a ação humana através do tempo. Leva-nos a compreender que, da mesma forma, as coisas nem sempre foram como são, como também não o serão para sempre. [...] A idéia [*sic*] popular é a de que saber História significa memorizar acontecimentos, datas e nomes de personagens famosos. Errado. Hoje a memorização não ocupa mais um lugar central no estudo da História. Muito mais do que decorar fatos, precisamos buscar compreender por que as coisas aconteceram de determinada maneira (BOSCHI, 2007, p.10)

Essa perspectiva de um ensino pautado na memorização de datas, fatos e outros é fruto de um modelo tradicionalista de pensar a educação e o campo da História. Essa metodologia de aprendizado, ancorada na perspectiva do perguntar e responder, tal qual está no livro, incluindo vírgulas, traços e pontos, é, para o estudante do século XXI, um retrocesso cognitivo sem precedentes. Infelizmente, ainda vemos isso acontecer em muitas salas de aula no Brasil, o que endossa a proposta de um estudo da História meramente decorativo.

Deveras, os últimos anos deste início de século têm sido desafiadores para a educação brasileira. Primeiro, experimentamos um forte avanço nas políticas públicas pela educação, seguido por um golpe grosseiro à democracia que levou à ascensão de um discurso conservador, pseudomoralista e avesso ao professor. Além disso, enfrentamos uma pandemia que levou consigo, além de um ano e meio a dois anos de ensino presencial, sem contar o número de mortos.

Todas essas circunstâncias tendem a refletir no cenário educacional. Nesta volta às aulas presenciais, após mais de dois anos vivendo um isolamento social provocado pelo COVID-19, experimentamos um forte desnivelamento que, para ser resolvido, além de tempo, é preciso estratégias que, assim como a que propomos para esta pesquisa, visem à assimilação dos saberes e a uma aprendizagem significativa.

Outro olhar que ampara a nossa pesquisa é o da educação histórica que, segundo Isabel Barca (2001), tem, como pressuposto teórico, o ponto de partida da ideia do conhecimento histórico, no que concerne ao processo de ensino-aprendizagem em História, e no campo metodológico empreende a "análise de ideias que os sujeitos manifestam em e acerca da História, através de tarefas concretas" (BARCA, 2001, p.13).

Mais do que isso, é preciso colocar cada coisa em seu devido lugar, e é fato que, para ensinar História nos dias atuais, é desafiador pela própria sociedade em que nos encontramos. Embora, para além dessa fronteira, é pertinente também perceber um universo de possibilidades que viabilizam uma abordagem metodológica mais acessível aos nossos estudantes.

Nesta perspectiva, há alguns pontos a se considerar: o primeiro é compreender a finalidade do ensino de História sob o prisma da própria legislação e currículo educacional brasileiro; o segundo é analisar o perfil do estudante em pleno século XXI, indo mais além, antes e após o distanciamento social provocado pela pandemia da Covid-19, marcado pelo ensino remoto; e o terceiro é voltarmos o nosso olhar sobre o ensino de História do ponto de vista da formação do professor.

As transformações políticas que acompanham o cenário educacional brasileiro compõem um desses desafios. Não obstante vermos a forte discussão, antes do estado pandêmico, de uma educação básica ministrada na modalidade a distância, por exemplo. Para além dessas discussões, ao analisarmos a própria LDB, observamos que é dada à História um papel relevante, intrínseco na "letra da lei", na formação integral do estudante, ao contrário do que algumas políticas públicas tenderam a fazer quando das tratativas da formatação da carga-horária do (e o) Novo Ensino Médio, por exemplo.

No que tange o ensino de História (assim como dos outros componentes curriculares da área de Ciências Humanas e Sociais aplicadas), além do pleno desenvolvimento do estudante, a formação para o exercício da cidadania é um dos pilares que sustentam o currículo de História na educação básica.

É importante discutir o perfil deste aluno do século XXI: percebemos um estudante mais atento a questões inerentes à sua época. Ele não é mais aquele receptáculo de informações, cristalizado numa metodologia tradicional e tecnicista, ele já conquistou a sua liberdade, e a tecnologia, ao tempo que provocou essa libertação, ampliando o leque de informações, o aprisionou aos recursos que dela fazem parte.

O aluno do século XXI, para além de um indivíduo que detém saberes e informações que estão nos aparatos tecnológicos de nossa época, necessita, para melhor compreender esses dois lados, desenvolver essa consciência histórica que já mencionamos aqui. Para Rüsen:

> A didática da história também passou por uma mudança que refletia essa reorientação cultural geral e a mudança no sistema educacional. Sua concepção hermenêutica foi radicalmente alterada e transformada em uma nova forma de argumentação. Ela experimentou a assim chamada virada para a teoria do currículo. Agora a educação histórica não se torna mais uma simples questão de tradução de formas e valores de estudiosos profissionais para a sala de aula. A questão básica que está sendo colocada é se aquele conhecimento e a forma de pensamento que ele representa encontram um conjunto de critérios educacionais preexistentes e extradisciplinares. [...] Essa mudança coincidiu com a necessidade urgente de auto representação e legitimidade dos historiadores preocupados com o campo da educação. (RÜSEN, 2006, p.11)

Essa mudança da História como componente curricular na Educação Básica, à qual o autor se refere, pode estar acompanhada das mudanças no que se refere às próprias formas de planejar e ensinar neste tempo histórico marcado não apenas por avanços tecnológicos, mas também por uma forte mudança nas relações sociais.

A educação do século XXI é dinâmica e exige do professor uma postura na qual haja muito mais do que respeito, mas sim confiança e abertura para o diálogo. De acordo com minha experiência docente, o que os estudantes mais desejam hoje é falar. Falar de suas vivências, experiências, do que pode e do que não pode, questionar e responder à sua própria maneira os porquês do presente e do passado também. Enfim... E como se constrói uma consciência histórica – pela vivência, experiência, em seu sentido mais concreto? Expressando-se.

Paulo Freire (1996), em sua vasta literatura, sempre alerta quanto à visão de mundo do estudante e o quão relevante isso é. Cabe, portanto, ao docente valorizar essa perspectiva individual, esse saber prévio que cada indivíduo participante daquela comunidade à qual chamam de turma traz consigo. Dessa forma, o estudante passa a compreender muito mais que a História não é uma ciência distante dele, mas sim muito mais próxima do que ele pode imaginar.

Para Rüsen (2006):

> a consciência histórica não pode ser meramente equacionada como simples conhecimento do passado. A consciência histórica dá estrutura ao conhecimento histórico como um meio de entender o tempo presente e antecipar o futuro. Ela é uma combinação complexa que contém a apreensão do passado regulada pela necessidade de entender o presente e de presumir o futuro. Se os historiadores vierem a perceber a conexão essencial entre as três dimensões do tempo na estrutura da consciência histórica, eles podem evitar o preconceito acadêmico amplamente aceito de que a história lida unicamente com o passado: não há nada a se fazer com os problemas do presente e ainda menos com os do futuro. (RÜSEN, 2006, p.14)

A visão de Rüsen (2006) corrobora o que a BNCC já aponta: um ensino da História aprazível ao tempo que problematizador, capaz de fomentar um entendimento da História não somente pela leitura do passado, mas pela sua relação com o presente e a vida (visão de mundo) do estudante e da sociedade na qual ele se insere. Conforme o documento:

> espera-se que o conhecimento histórico seja tratado como uma forma de pensar, entre várias; uma forma de indagar sobre as coisas do passado e do presente, de construir explicações, desvendar significados, compor e decompor interpretações, em movimento contínuo ao longo do tempo e do espaço. Enfim, trata-se de transformar a história em ferramenta a serviço de um discernimento maior sobre as experiências humanas e as sociedades em que se vive.
> Retornando ao ambiente escolar, a BNCC pretende estimular ações nas quais professores e alunos sejam sujeitos do processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, eles próprios devem assumir uma atitude historiadora diante dos conteúdos propostos (BRASIL, 2017, p.401)

Somando as perspectivas trazidas aqui, podemos afirmar que, no que tange à formação do docente de História, é pertinente que este agregue valores à sua prática docente, não limitando-se ao experimentado na sua formação inicial, mas buscando constante complementação. Isso porque, para além do perfil do estudante para o século XXI, a escola também se ressignifica ao ponto em que a sociedade exige dela tal dinamicidade.

1.1.1 As Metodologias Ativas e a Aprendizagem Significativa no Ensino de História

No geral, é comum ouvirmos, nas salas de professores e em reuniões pedagógicas, sobre o uso de metodologias ativas nas salas de aula. Segundo Dumont, Carvalho e Neves (2016), as metodologias ativas são:

> metodologias de ensino que envolvemos alunos em atividades diferenciadas, isto é, que envolvem vários aspectos e maneiras de ensino a fim de desenvolver habilidades diversificadas. Mais precisamente quer tornar o aluno mais ativo e proativo, comunicativo, investigador, e isso dependerá dos objetivos que o professor quer alcançar e as estratégias adotadas para consegui-los. (DUMONT; CARVALHO; NEVES, 2016, p. 109)

Coadunamos com o pensamento expresso pelos autores, pois este, que é um processo inovador na educação do século atual, integra uma possibilidade de abordagem metodológica que visa o envolvimento real dos estudantes, não mais como meros ouvintes, mas como protagonistas da construção do seu próprio conhecimento. Inclusive, esta percepção de um estudante autônomo, alinhado às perspectivas atuais, crítico dos fatos e investigador é o olhar formativo que cada metodologia ativa traz, ao tempo que corrobora com o que vimos afirmando acerca do perfil do estudante do século XXI. Filatro e Cavalcanti (2018), no que tange à utilização de metodologias ativas, ressaltam que elas são compostas

> de dois aspectos: *ação* e *reflexão* [grifo das autoras]. Isso significa que, nos contextos em que as metodologias ativas são adotadas, o aprendiz é visto como sujeito ativo, que deve tanto envolver-se de forma intensa em seu processo de aprendizagem quanto refletir sobre aquilo que está fazendo. (FILATRO; CAVALCANTI, p.20)

Por suposto, o que as autoras defendem corrobora com a perspectiva de uma aprendizagem significativa cunhada pelo teórico cognitivista David Ausubel (1980), que

defende a articulação entre os conhecimentos prévios e a aquisição de novos conhecimentos no processo de ensino-aprendizagem, tornando o saber mais prazeroso.

No bojo dessas questões que pairam sobre o uso de novas tecnologias em sala de aula, é pertinente refletir sobre o quanto o público-alvo deste século demanda se sentir mais próximo das escolas e do que ela tem a oferecer. E isso é muito interessante, pois, se questionarmos qualquer estudante sobre seu gosto pela escola, dentre os que dirão que estão ali por obrigação dos pais, teremos muitos que afirmarão se sentir bem na escola, mas quando se restringe à sala de aula (espaço físico), os discursos entre os "obrigados" e os "prazerosos" irão convergir, isso porque eles associam – assim como associamos a ideia de dentista à dor, por exemplo – o estudo à prática docente naquele espaço, dentro do lugar escola.

É justamente por isso, sobretudo no tocante ao ensino da História, que a utilização de novos métodos que invertam essa relação de saber e poder presente no modelo tradicional se faz importante, pois, assim como discutimos anteriormente, o aluno do século XXI é curioso, ativo.

Mesmo após a volta ao ensino presencial, quando percebemos várias dificuldades e atrasos (sobretudo no campo da aprendizagem), a vontade de estar ali, em interação com os pares, com a equipe escolar como um todo, é perceptível, o que nos faz refletir sobre esta relação aluno/escola. Diesel, Baldez e Martins, em *Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica* (2017), afirmam que:

> São incontestáveis as mudanças sociais registradas nas últimas décadas e, como tal, a escola e o modelo educacional vivem um momento de adaptação frente a essas mudanças. Assim, as pessoas e, em especial, os estudantes, não ficam mais restritos a um mesmo lugar. São agora globais, vivem conectados e imersos em uma quantidade significativa de informações que se transformam continuamente, onde grande parte delas, relaciona-se à forma de como eles estão no mundo. Esse movimento dinâmico traz à tona a discussão acerca do papel do estudante nos processos de ensino e de aprendizagem, com ênfase na sua posição mais central e menos secundária de mero expectador dos conteúdos que lhe são apresentados. (p. 273)

Esse perfil do estudante do século XXI, apresentado pelos autores, culmina, ainda de acordo com eles, na perspectiva da adoção de metodologias que se adaptem à necessidade educacional de cada um deles, a fim de que toda aquela visão de escola que os estudantes trazem seja também inserida no contexto da sala de aula.

A essência das metodologias ativas é a adoção de uma postura não somente dinâmica, mas de protagonismo, visto que o aluno do século XXI descende de uma geração curiosa e

questionadora. Portanto, deve ser, à luz do sistema educacional, ensinado a como buscar o conhecimento, e não o receber prontamente, como ouvintes.

Corroboramos com o pensamento de Bannell [et.al] (2016, p.57) quando afirma que uma das principais mudanças necessárias à educação do nosso século seja a superação da ideia de que a mente humana seja apenas um processador de informações e os processos cognitivos dependam apenas de capacidades internas. Para Pedro Demo (2009), "Enquanto as tecnologias correm à velocidade da luz, a pedagogia anda a passos de cágado" (p.55). No entanto, prossegue ele, sempre há estudantes que não gostam de aprendizagem virtual (p.56), e isso experimentamos bem nos últimos anos com o distanciamento social provocado pela pandemia da Covid-19, mas isso ocorre em parte porque não se sentem à vontade com o computador (isso para uma faixa etária mais madura, que não se criou com esses recursos), em parte porque estão acomodados a receberem algo pronto.

Toda essa reflexão precisa ser considerada também ao discutirmos o uso das metodologias ativas em sala de aula, apesar de focarmos aqui na metodologia da sala de aula invertida com vistas à promoção de um ensino inclusivo.

No que tange ao ensino de História, não se trata apenas de estudar o passado, mas correlacioná-lo com as perspectivas presentes do próprio estudante. Não abordar o passado como se ele trouxesse todas as perspectivas que os alunos queiram saber; ao contrário, para promover uma aprendizagem significativa, é preciso que o professor conheça e sonde o que aquele jovem traz sobre o tema e apresente possibilidades de novos saberes.

No entanto, é preciso deixar claro que, como bem sinaliza Boschi (2007), "acontecido há cinco minutos ou 5.000 anos, um fato não pode ser alterado. Só que os fatos em si não constituem a História; eles são referências que orientam a interpretação histórica, mas não a História" (p.31).

Em sala de aula, essa perspectiva, somada à abordagem metodológica do docente e aos saberes prévios e visão de mundo do estudante, tende a dar mais significado ao aprendizado histórico, fomentando uma consciência histórica da qual já mencionamos anteriormente.

Proporcionar ao estudante conhecer o passado e aprender a problematizá-lo por meios que estão para além do livro didático é fundamental para uma aprendizagem histórica e significativa. A utilização de fontes históricas é, na sala de aula, o que é para o historiador – esse recurso ao qual se consegue problematizar, questionar, conhecer mais, aprender mais, dialogar mais.

A adoção de metodologias ativas como a sala de aula invertida – que é o que desenhamos para esta pesquisa –, por exemplo, contribui para um panorama ao qual, para além de corroborar com nosso pensamento, proporciona uma vivência na escola, num componente curricular tido por maçante e enfadonho, produtiva.

Para ilustrar o nosso pensamento de como as metodologias ativas podem, quando aplicadas sobretudo ao ensino da História, oportunizar aprendizados relevantes, adaptamos, tomando por base uma ilustração de Diesel, Baldez e Martins (2017, p.273), considerando o que vimos discutindo até então.

Figura 1: Princípios que constituem as metodologias ativas no ensino de História

PRINCÍPIOS QUE CONSTITUEM AS METODOLOGIAS DE ENSINO
ALUNO: centro do ensino e aprendizagem
PROFESSOR: mediador, facilitador, ativador.
Autonomia
METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO
Inovação
Reflexão
Trabalho em equipe
Problematização da realidade
HÁ APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA: o aluno aprende fazendo
HÁ APRENDIZAGEM HISTÓRICA: o aluno aprende fazendo e conhecendo a História por outro ângulo; ele é protagonista / historiador.
Através de uma problematização, reflexão, trabalho em equipe e com autonomia, pode se tornar perceptível a adoção de uma CONSCIÊNCIA HISTÓRICA.

Fonte: Diesel, Baldez e Martins, 2017, p.273 adaptado pelo autor deste trabalho.

Na figura acima, buscamos associar a perspectiva da abordagem das metodologias ativas no ensino aos outros conceitos que já discutimos aqui: o de *aprendizagem significativa*, o de *aprendizagem histórica* e o de *consciência histórica*. Desta maneira, a adoção desse modelo de método na sala de aula de História segue princípios que, somados, podem oportunizar uma aprendizagem histórica e significativa.

1.1.2 A SALA DE AULA INVERTIDA EM UMA PROPOSTA DE ENSINO INCLUSIVO

Glufke (2019) define a sala de aula invertida como:

> uma tentativa de proporcionar o ensino que retrate as características da contemporaneidade. [...] De forma geral, as questões teóricas da aula são estudadas em casa e a parte prática, retirada de dúvidas e aprofundamentos, é realizada em sala de aula, no contato próximo entre professor e estudantes. Organizada a partir dessa ideia inicial, a sala de aula invertida altera o modelo tradicional de sala de aula, em que os alunos tem o contato com a teoria a partir do professor, geralmente, de forma expositiva e absolutamente passiva. (GLUFKE, 2019, p.67-68)

Ao longo da narrativa histórica que apresentam para situar o leitor sobre o método, eles esclarecem que a proposta, apesar de originada com eles, já fazia parte da metodologia de ensino de cada um. Eles são enfáticos ao afirmar que não foram os primeiros a adotar a prática de gravar as aulas.

Bergmann e Sams (2018), em *Sala de Aula Invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem*, afirmam que, ao criarem tal método, partiram da seguinte observação:

> O momento em que os alunos realmente precisam da minha presença física é quando empacam e carecem de ajuda individual. Não necessitam de mim pessoalmente ao lado deles, tagarelando um monte de coisas e informações; eles podem receber o conteúdo sozinhos (BERGMANN; SAMS, 2018, p.23)

Como objetivamos trabalhar a construção de um *Diciosinalário* de Conceitos Históricos em sala de aula, envolvendo alunos surdos e alunos ouvintes, a sala de aula invertida mostra-se como um método de aprendizagem e interação coletiva fundamental para esse processo.

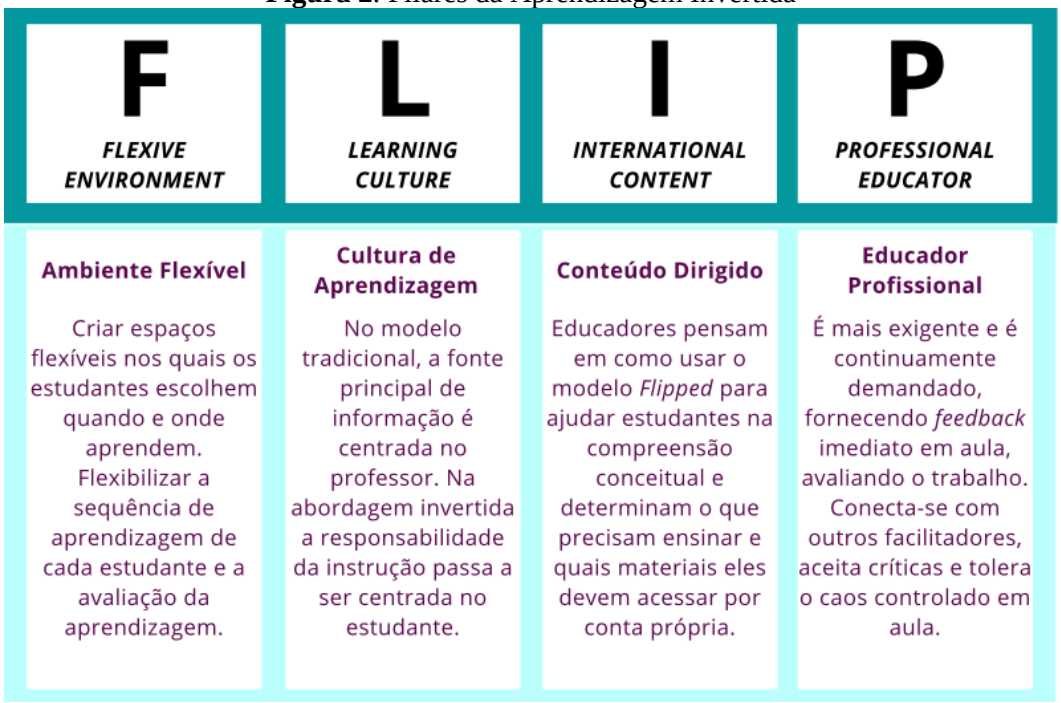
Silveira Junior (2020) afirma que:

> A Aprendizagem Invertida é uma abordagem pedagógica na qual a aula expositiva passa da dimensão da aprendizagem grupal para a dimensão da aprendizagem individual, enquanto o espaço em sala de aula é transformado

> em um ambiente de aprendizagem dinâmico e interativo, no qual o professor guia os estudantes na aplicação dos conceitos (SILVEIRA JUNIOR, 2020, p.7)

Para ele, esse trabalho é relevante, pois tende a dinamizar os conteúdos, conferindo-lhes mais significado para os estudantes. Em um acrônimo da palavra FLIP (que significa "virar", de ***flipped classroom***, sala de aula invertida), Silveira Junior destaca os quatro pilares dessa abordagem metodológica:

Figura 2: Pilares da Aprendizagem Invertida


F
FLEXIVE ENVIRONMENT
L
LEARNING CULTURE
I
INTERNATIONAL CONTENT
P
PROFESSIONAL EDUCATOR
Ambiente Flexível
Criar espaços flexíveis nos quais os estudantes escolhem quando e onde aprendem. Flexibilizar a sequência de aprendizagem de cada estudante e a avaliação da aprendizagem.
Cultura de Aprendizagem
No modelo tradicional, a fonte principal de informação é centrada no professor. Na abordagem invertida a responsabilidade da instrução passa a ser centrada no estudante.
Conteúdo Dirigido
Educadores pensam em como usar o modelo Flipped para ajudar estudantes na compreensão conceitual e determinam o que precisam ensinar e quais materiais eles devem acessar por conta própria.
Educador Profissional
É mais exigente e é continuamente demandado, fornecendo feedback imediato em aula, avaliando o trabalho. Conecta-se com outros facilitadores, aceita críticas e tolera o caos controlado em aula.

Fonte: Silveira Junior, 2020, p.8

Considerando tudo o que discutimos até agora, é pertinente indagar se a sala de aula invertida é o melhor método para trabalhar a abordagem inclusiva em sala de aula, com vista à pesquisa que estruturamos.

Para responder a essa pergunta, aliarei duas perspectivas: a primeira delas é a própria fundamentação do ensino inclusivo (que teremos a oportunidade de nos debruçar logo mais adiante), e a segunda delas são as estratégias pedagógicas que estão envoltas no método da sala de aula invertida.

Por essa razão, considerando que a educação do século XXI é pretensiosa em ser mais ativa, pois seus sujeitos estão cada vez mais interligados ao mundo virtual – e os surdos não estão de fora dessa análise –, a adoção de um método que alie essa perspectiva de protagonismo ao saber escolarizado é fundamental para a construção – como vimos afirmando – de uma aprendizagem significativa.

Ao longo do já citado livro *"Sala de Aula Invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem"*, Bergmann e Sams (2021) fazem o passo a passo de como eles abordaram o método em sala de aula, assim como qualquer docente no mundo faz quando planeja a sua aula. Ancorados nessa perspectiva, trazemos aqui um infográfico, extraído de um artigo da Revista Nova Escola:

Figura 3: Infográfico passo a passo da sala de aula invertida

1º PASSO
O conteúdo é introduzido aos alunos antes da aula presencial - ou seja, o primeiro contato é virtual, através de vídeos, videoaulas, resumos que podem ser explorados individualmente.
TEXTOS
VÍDEOS
FÓRUNS
2º PASSO
O aluno pode rever o material caso tenha dificuldade, além de fazer outras pesquisas que aprofundem o tema estudado de acordo com seu interesse. Esse é o momento em que ele vai levantar as dúvidas, comentários e complementos que levará à sala de aula.
DÚVIDAS
EXTRAS
3º PASSO
Em sala de aula, os alunos tiram dúvidas e o professor propõe e orienta projetos, atividades e debates acerca do tema. O momento presencial, portanto, deve não só trazer conteúdos, mas desenvolver habilidades intra e interpessoais.
PROJETOS
DEBATES
ATIVIDADES
QUAIS SÃO OS
BENEFÍCIOS
CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO
AUTOMOTIVAÇÃO
CRIATIVIDADE
COLABORAÇÃO
AUTONOMIA
ORGANIZAÇÃO

Fonte: Revista Nova Escola, 2016[1]

[1] Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/3376/blog-tecnologia-educacao-como-funciona-sala-de-aula-invertida>. Acesso em 1º out 2022.

Conforme a figura acima, a aplicação deste método é simples, porém requer cuidado e muito planejamento por parte do docente. Inicialmente porque é preciso definir o objeto a ser pesquisado – o conteúdo abordado.

No que tange a utilização deste método em sala inclusiva, é preciso saber se o material a ser disponibilizado aos alunos como norte para buscas mais aprofundadas atende à necessidade, no nosso caso, dos surdos, ou seja, se há a utilização de legendas nos vídeos ou até mesmo a tradução em LIBRAS.

Para que cheguemos ao segundo passo com êxito, é preciso que os estudantes tenham, em casa, feito a pesquisa e as anotações de forma coerente – o que deve ser bem exposto aos alunos. Considerando que, em sala de aula, nem todos os estudantes possam dispor de equipamento ou sinal de internet para realizar tal pesquisa, o trabalho em grupo também é essencial para esse processo.

A metodologia da sala de aula invertida, apesar de preceituar uma leitura prévia em sala de aula, não se constitui em um ato de aprendizado isolado. Ele pode – e até diríamos, deve – ser coletivo. No que tange a nossa pesquisa, tomamos o cuidado de nos certificar que os alunos tivessem acesso à informação, considerando cada ponto relevante do cotidiano, fomentando o trabalho em grupo e a livre troca de saberes, pois, como constituímos trabalhar com uma perspectiva colaborativa, quanto mais somados os saberes, mais eficaz o trabalho em sala de aula.

Destarte, ainda no que tange a nossa pesquisa, a metodologia adotada, para o contexto da sala de aula, é pertinente que, além das dúvidas às quais os alunos sintam mediante o estudo prévio do conteúdo, eles possam destacar os termos que estão presentes naquele saber e, a partir disto, a conceitualização dos termos conforme a sua historicidade. Isso é essencial para a construção do *Diciosialário de Conceitos Históricos.*

Em sala, no que diz respeito ao terceiro passo, a aplicação de debates, além de congregar os estudos individuais, podem apontar dúvidas coletivas e, reiterando a nossa colocação anterior, a melhor discussão conceitual em torno dos termos por eles destacados.

Para essa etapa do processo, outra metodologia – a rotação por estações – é coerente para fomentar debates e perspectivas. A rotação por estações é uma metodologia de aprendizagem ativa na qual os estudantes são postos em grupos, onde cada um realiza uma atividade proposta pelo professor. Para Da Silva e Felicio (2020, p. 28), “As atividades podem variar desenvolvendo diferentes habilidades como: escritas, leituras, vídeos, entre outras”. Essas equipes rotacionam entre as atividades propostas e o uso da tecnologia é fundamental.

Utilizamos essa perspectiva, por exemplo, para que, em sala, pudéssemos fomentar o trabalho colaborativo na construção do produto final de nossa pesquisa.

1.2 A Inclusão e Educação Inclusiva

Um ensino de História, numa perspectiva bilíngue e inclusiva, assim como em quaisquer outros componentes curriculares, deve ser permeado por uma regra geral: a conversação latente entre os profissionais que atendem ao estudante surdo, bem como entre os estudantes ouvintes. É esse trabalho, que é colaborativo, coletivo, que faz toda a diferença.

Quando nos referimos ao ensino inclusivo, muitos professores fixam os olhos na busca de uma fórmula mágica e, ao mesmo tempo, exata, quase que inata, de se abordar determinados conteúdos em sala de aula.

Ao abordarmos a surdez – foco da nossa pesquisa – a utilização da Língua Brasileira de Sinais é essencial para o estabelecimento de uma comunicação, mas, sobretudo, para o fomento à identidade de cada sujeito surdo. Contudo, ela, por si só, não produz muita diferença em sala. Isto porque consideramos o processo de inclusão para além do sentido literal da palavra e, como propomos nesta pesquisa, trabalhar com conceitos em sala de aula com alunos surdos e ouvintes, é coerente conceituarmos aqui, ao nosso olhar, o que é a inclusão. Desta maneira, incluir, para além do ato de inserir, é também acolher e fazer-se perceber naquela comunidade à qual se propõe a ser membro.

Para tanto, faz-se necessário diferenciarmos alguns campos, percebendo a educação especial, enquanto modalidade de ensino prevista na LDB (1996) que, segundo a própria legislação, "tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida" (BRASIL, 1996); a educação inclusiva, como política educacional, é, segundo o professor José Eduardo Lanuti, em entrevista à Revista Porvir

> um paradigma educacional que se refere a todas as pessoas. Tem a ver com o direito incondicional de todos os alunos considerados com ou sem deficiência, transtornos do espectro do autista ou altas habilidades, acessarem a escola, seus conteúdos, aprender e se desenvolver na escola comum. (OLIVEIRA, 2023)

Nesse contexto, também é pertinente destacar a educação bilíngue de surdos, não somente como política de governo nos últimos anos – a exemplo da criação da Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos (DIPEBS) – mas como garantia do direito linguístico

da população e comunidades surdas, proporcionando uma educação bilingue (LIBRAS – Português) desde pequeno, fomentando práticas de letramento na LIBRAS.

No que tange à educação das pessoas surdas, Lacerda, Santos e Caetano (2021) afirmam que:

> Ser professor de alunos surdos significa considerar suas singularidades de apreensão e construção de sentidos quando comparados aos alunos ouvintes. Discute-se muito que a sala de aula deve ser um lugar que permita que o aluno estabeleça relações com aquilo que é vivido fora dela, e deste modo interessa contextualizar socialmente os conteúdos a serem trabalhados, apoiando-os quando possível em filmes, textos de literatura, manchetes de jornais, programas de televisão, de modo a tornar a aprendizagem mais significativa. (LACERDA; SANTOS; CAETANO, 2021, p.187).

Trouxemos essa perspectiva, pois ela sintetiza o que buscamos trazer nesta pesquisa. A sala de aula é um espaço para o desenvolvimento de habilidades, assim como o estabelecimento de relações sociais e, sobretudo, de aprendizagem. Portanto, ela deve ser um espaço aprazível a todos, aquém das diferenças que a própria sociedade já barreirou. Neste sentido, o olhar do professor deve estar voltado para o fomento a um saber que, partindo de cada individualidade, soma e colabora para o saber coletivo. Ao mesmo tempo, compreendemos que esta, por si só, é uma tarefa árdua, se considerarmos o cenário educacional brasileiro.

Destarte, no que tange à pessoa surda, assim como todas as pessoas, a linguagem é critério peculiar, pois, como seres humanos, partícipes de uma dada comunidade/sociedade, saímos da nossa individualidade ao ponto que nos propomos a comunicar com outros. Daí todos os demais processos da vida em sociedade que as ciências humanas se debruçam muito bem como, por exemplo, a partir dessas próprias relações, o desenvolvimento da política, economia, bem como os movimentos sociais.

Isso tudo coloco como ponto de reflexão para compreendermos a essência do processo inclusivo que, prioritariamente, deve acontecer no âmbito da educação. E aqui cabe ressaltar, também, que ao falarmos nesse quesito, englobamos a formal (que a acontece em ambiente escolar) e a informal (em casa), tal como preconiza a LDB. Essa colocação é pertinente também para lembrarmos que o processo inclusivo, nas escolas, é também uma ação conjunta que envolve família, docentes, intérprete da LIBRAS e docente do AEE.

A surdez, por sua vez, não é uma doença, nem tampouco vai promover retardos ou invalidez; pelo contrário, ela, assim como a deficiência visual, por exemplo, marca um déficit naquele determinado sentido, não prostra, não debilita, não cerceia a pessoa de ter uma vida normal. Mesmo que esse normal implique não escutar sons importantes, o desenvolvimento aguçado de outros sentidos tende a suprir a necessidade perdida.

Neste sentido, no que se refere à população surda e seus direitos adquiridos ao longo do tempo, vemos na LIBRAS, por exemplo, uma forma de (r)existência da comunidade surda e de sua luta por direitos e equidade. Aqui encampamos a compreender a condição de surdez no próprio fomento à sua identidade – o que poderá ser visto neste trabalho, ao somarmos esta perspectiva à de consciência histórica.

Para Azevedo, Aquino e Hora (2021):

> a emergência histórica da questão das pessoas com deficiência se dá, pelo menos no caso da França, em conexão com o cuidado com a saúde da classe laboriosa e a salvação moral da infância, num contexto em que aumenta cada vez mais a população de rua, trazendo consigo insegurança pública e sanitária. Daí que, ao lado de benfeitores, filantropos, intelectuais do século, que se preocupavam em dar cuidados e educação aos inválidos [...]. O caráter social desse novo momento deve ser salientado, com base nas injunções que o constituem: trata-se, por um lado, de dar publicamente resposta a fenômenos conexos, tais como a infância, as deficiências, a segurança pública, a saúde dos trabalhadores e da população em geral; e, de outro, trata-se de fazê-lo num momento em que a tradicional caridade católica passa a ser substituída, num processo histórico de laicização, pela beneficência, em favor da qual filantropos (notadamente da franco-maçonaria), filósofos e homens públicos agem. A beneficência não é mais a caridade tradicional, como a institucionalização não é mais o internamento. (AZEVEDO; AQUINO; HORA, 2021, p.195)

Com o extrato acima, vemos, dentro da perspectiva histórica, a construção de uma etapa de transição, sobretudo para a população surda; contudo, ainda no campo do assistencialismo. Todavia, é preciso ressaltarmos que a luta pelos direitos da população surda no mundo historicamente perpassa o limiar do assistencialismo ao qual foram submetidos num passado. O campo da beneficência, como mencionam os autores, é projeto da burguesia capitalista, por essa razão perpassa o campo da caridade e da internação, não por benevolência, mas por necessidade para o campo de trabalho. Para essa burguesia, a educação foi campo experimental para um operariado obediente, e compreender e conhecer quem tinha capacidade ou não de estar no mercado de trabalho, mesmo com limitações, é de suma importância.

Todavia, a luta pelos direitos, encampados pela população surda, ganha espaço, sobretudo na segunda metade do século XX. Essa garantia por direitos é permeada por um objetivo: ser ouvido. A criação do DIPEBS, em 2019, por exemplo, no debate contemporâneo das políticas públicas dos direitos da população surda, é uma grande conquista, mesmo considerando o histórico recente de subtração da diretoria na pasta do Ministério da Educação no governo Lula – fato repudiado e requerido por todas as entidades representativas das comunidades surdas no Brasil – e seu posterior reaparecimento dentro da Secretaria de

Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi)[2].

No tocante ao "ser ouvido", compreendemos que a fala é um dos sentidos mais importantes e também o mais utilizado, pois, como bem dissemos anteriormente, é o motor da comunicação. Vivemos numa sociedade de ouvintes, ou seja, não surdos, que ouvem, que são tidos como "normais". Apesar de essa perspectiva de normal e anormal ser bem questionável, não vamos nos ater a esta questão, por considerarmos já superada a discussão dessa temática, todavia é inerente a condição humana de comunicar-se. Esta é uma relação que, numa sociedade de ouvintes, é gerida já desde a gestação quando, até a própria medicina recomenda que as mamães e papais se comuniquem com seus bebês ainda na barriga.

Sobre isso, Santana (2007), aponta que:

> Ao que parece, a constituição da identidade pelo surdo não está necessariamente relacionada à língua de sinais, mas sim à presença de uma língua que lhe dê a possibilidade de constuir-se como "falante", ou seja, está ligada à constituição da própria subjetividade pela linguagem e às implicações dessa "constituição" nas relações sociais. Em outras palavras, é estranha a afirmação de que os surdos só constroem a identidade por meio da língua de sinais. [...] O modo como a surdez é concebida socialmente também influencia na concepção de identidade. (SANTANA, 2007, p.43)

Tais questões suscitadas pela autora são válidas para a compreensão, em sala de aula, desses alunos. Não implica dizer que a LIBRAS não será utilizada como recurso comunicativo; ela só não pode ser minimizada a um recurso assistivo. E, com isso, queremos afirmar que a comunicação é prerrogativa para a convivência em sociedade; portanto, a LIBRAS, por exemplo, como língua e linguagem, deve ser algo inerente para tal, e não ser apenas um recurso a ser utilizado – no caso escolar, em sala de aula – para a promoção do ensino e aprendizagem. E não deve ser a LIBRAS critério único e exclusivo para a caracterização de uma identidade.

Portanto, ao percebermos, em sala de aula, todos como uma comunidade formada por surdos e ouvintes que tenham a capacidade de se comunicar e, a partir disso, produzir coletivamente, chegamos ao encontro do que Cerri (2011) traz na perspectiva de ensino de História e da consciência histórica ao afirmar que:

> Produzir a identidade coletiva e, dentro dela uma consciência histórica específica e sintonizada com ela é um dado essencial a qualquer grupo humano que pretenda a sua continuidade. Decorre disso que, considerando essa necessidade universal, as formas de produzir essa liga sejam diferentes e adaptadas às condições do grupo que tenhamos em tela. (CERRI, 2011, p.32)

[2] Havia sido extinta no governo Bolsonaro (2019-2022) e reativada no governo Lula (2023).

Então, é perceptível como essa questão da comunicação é marcante para o estabelecimento de uma aparente vida normal em sociedade. Como é de praxe, as minorias tendem a permanecer excluídas de um processo que nivela a todos a um padrão e, se esse padrão é a fala, por exemplo, as pessoas surdas tendem a ver, da margem, as coisas acontecerem, compreendendo – até porque um deficiente, seja qual for, não é uma criatura indigente – tudo o que se passa por ali na ânsia de ser partícipe. E o processo de inclusão, iniciando no âmbito educacional, é capaz de reverter essa perspectiva. Algo que se torna urgente, e já é tarde para essa percepção que se impõe em pleno século XXI.

A sala de aula, para Mantoan (2011, p. 59), é um "termômetro" pelo qual é possível medir o grau de febre das crises educacionais, pois é neste espaço que as mudanças de fato acontecem, podendo se efetivar ou fracassar.

No que tange a esse pensamento e ao próprio processo de inclusão na sala regular, Mantoan (2011) ainda afirma que:

> O sucesso da aprendizagem está em explorar talentos, atualizar possibilidades, desenvolver predisposições naturais de cada aluno. As dificuldades e limitações são reconhecidas, mas não conduzem/ restringem o processo de ensino, como comumente acontece. Para ensinar a turma toda, independentemente das diferenças de cada um dos alunos, temos de passar de um ensino transmissivo para uma pedagogia ativa, dialógica, interativa, conexional, que se contrapõe a toda e qualquer visão unidirecional, de transferência unitária, individualizada e hierarquizada do saber. (MANTOAN, 2011, p.62)

O pensamento da autora vai ao encontro da perspectiva que delineamos para esta pesquisa, trazendo um fato importante que merece destaque: o ensino para a turma toda. Neste aspecto, retomo uma discussão que se relaciona com o olhar sobre a pessoa com deficiência na sala regular. Muitos professores tendem a pensar que o processo de inclusão acontece apenas pelo fato de o aluno estar na sala ou ao esperar que caia do céu uma "fórmula mágica" que possibilite a prática com aquele estudante.

Nesse sentido, quando Mantoan (2011) apresenta a perspectiva de um ensino ativo, dialógico, interativo, conexional, multidirecional, contrapondo toda a visão tradicionalista de escola e sala de aula, a responsabilidade recai sobre os ombros dos professores que precisam compreender que o aluno com deficiência não é um peso na sala, sendo um fardo para os demais alunos. Pelo contrário, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) é clara no artigo 59, parágrafo I, ao afirmar que os sistemas de ensino assegurarão aos estudantes com deficiência "currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às

suas necessidades" (BRASIL, 1996).

Quanto a essa perspectiva, considerando a função social da escola e baseando-se no processo de inclusão de pessoas com deficiência, o uso de tecnologias assistivas é, para esse público, a realização de atividades com autonomia. Assim, uma pessoa surda, por exemplo, poderá, dependendo do seu grau, fazer uso de outros recursos assistivos, como o aparelho auditivo, que amplia os sons, proporcionando a essa pessoa, que anteriormente encontrava dificuldades para ouvir, a oportunidade de escutar os sons ao seu redor, superando uma dificuldade anteriormente apresentada.

Reiteramos que ser uma pessoa surda vai além do ato clínico de ouvir. Trabalhamos, portanto, na perspectiva da formação do ser enquanto cidadão, com condições específicas e uma língua própria, expressando uma identidade cultural particular que, assim como a cultura ouvinte, necessita e anseia por espaço na sociedade.

Para Gonçalves e Furtado (2015, p.47):

> a Tecnologia Assistiva é relacionada a dispositivos adaptáveis para pessoas com deficiência com o objetivo de promover maior independência para executar tarefas que antes eram incapazes de realizar, ou tiveram grande dificuldade em realizar. Entende-se ainda que ela é qualquer item, peça de equipamento, software ou sistema de produto que é utilizada para aumentar, manter ou melhorar as capacidades funcionais de pessoas com deficiência. [...] [É] uma área do conhecimento de característica interdisciplinar, que tem por objetivo proporcionar à pessoa com deficiência maior independência, qualidade de vida e inclusão social, através da ampliação de sua comunicação, mobilidade, controle de seu ambiente, habilidades de seu aprendizado, trabalho e integração com a família, amigos e sociedade.

O conceito acima nos traz um norte considerável sobre o que podem ser essas tecnologias ou recursos assistivos. No que se refere ao ensino de surdos, por exemplo, recursos como legendas em vídeos – que devem ser vistas com cautela pelo professor, especialmente quando se trata de legendas automáticas – e até mesmo a tradução em LIBRAS – o que é recomendado – em vídeos e/ou eventos presenciais. Não elencaremos aqui o uso do aparelho auditivo como recurso assistivo à educação, pois consideramos, no que diz respeito ao fomento de uma identidade surda, este como inibidor da livre expressão do ser surdo, ao mesmo tempo em que reconhecemos que essa condição está na liberdade de cada ser humano.

Historicamente, a surdez, assim como outras condições de deficiência, foi abordada sob a perspectiva da medicina. Não obstante a isso – como discutiremos adiante – os métodos utilizados para uma possível educação dos surdos pautavam-se na ótica do tratamento, anulando quaisquer reconhecimentos à pessoa surda como sujeito de direitos.

Por essa razão, denominamos tecnologia assistiva um dado recurso ou aparato tecnológico que tem por objetivo assistir, auxiliar a pessoa com deficiência nas tarefas básicas, proporcionando-lhe mais autonomia no fazer/manusear coisas rotineiras e até mesmo na comunicação.

De acordo com o Comitê de Ajudas Técnicas (BRASIL, 2009),

> Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2009, p.9)

Ao mesmo tempo, o uso de recursos assistivos não deve ser visto, em sua totalidade, como o único instrumento para a educação de qualquer pessoa, independentemente de sua deficiência, síndrome ou transtorno. Faço essa advertência com o intuito de refletir sobre a postura pedagógica do próprio docente. É o seu planejamento que fará toda a diferença. É necessário haver diálogo constante entre os profissionais, dentro da mesma instituição, ou seja, o docente da sala regular e o do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que delineará o caminho a ser seguido. O professor na sala de recursos multifuncionais observa e trabalha as habilidades cognitivas e motoras do estudante com deficiência, enquanto o docente na sala regular aborda os conteúdos inerentes ao currículo. A combinação desses fatores é a chave e provavelmente uma boa "fórmula" para iniciar e desenvolver um trabalho coerente com este público.

É importante ressaltar aqui que a sala de AEE não deve ser entendida como reforço escolar para alunos com deficiência. O diálogo entre os docentes que atuam em ambientes diferentes, mas, no entanto, na mesma escola e com o mesmo aluno, é essencial para a produção de meios didáticos que visem à promoção desse aluno. Essa perspectiva é incorporada ao escopo metodológico de nossa pesquisa, pois compreendemos que a colaboração dos profissionais que atuam na educação, especialmente a das pessoas surdas, é fundamental para fomentar, de igual maneira, o trabalho colaborativo em sala de aula, proporcionando saberes e experiências bem-sucedidas.

O *Diciosinalário* de Conceitos Históricos, para além dessas questões, visa – no que se refere aos objetivos delineados nesta pesquisa – fomentar a colaboração entre os estudantes surdos e ouvintes. Contudo, também objetiva ser recurso assistivo para o trabalho colaborativo em outras realidades da educação básica.

1.2.1 O ENSINO INCLUSIVO SOB O PRISMA DAS LEGISLAÇÕES

> Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
> I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
> II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; [...]
> XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.
> XIV - respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva. (BRASIL, 1996)

Iniciamos esta discussão a partir do extrato de quatro dos quatorze princípios da Educação Nacional, com a finalidade de compreender os papéis de cada pessoa no processo de inclusão, indo além da prática, conforme determina a legislação. Dessa forma, o artigo 3º da LDB nos conduz para um direcionamento sobre como a educação brasileira deve ser gerida, primeiro pelo princípio da igualdade. O artigo 5º da Constituição Federal (1988) reforça esse princípio ao afirmar que "Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade."

No tocante a este princípio e no que se refere à educação inclusiva, devemos abordar o sentido de equidade. Por igualdade, entendemos um nivelamento que, para quem necessita de um olhar especial da sociedade, tende a resultar em exclusão. Por essa razão, no contexto da educação inclusiva, a equidade, ou seja, o condicionamento de práticas, instrumentos e outros mecanismos que visem garantir a igualdade, pode promover uma educação justa, verdadeiramente igual para todos.

Neste aspecto, corrobora a ideia que vimos discutindo até aqui do uso de recursos assistivos, planejamento docente pautado na devida adequação (de metodologias, de meios, etc.) daquilo que será utilizado na aula, da interação com o docente especializado (no caso o que atua no AEE), enfim, tudo o que possa transformar a vida do estudante com deficiência, promovendo vivências e desenvolvendo habilidades cognitivas que podem até então estar adormecidas.

Trabalhar com um estudante com condição de deficiência é diferente do que com um aluno tido como "preguiçoso", desinteressado em seu aprendizado. Apesar de a função do professor ser fomentar práticas para o processo educativo, pela assimilação dos saberes, a todos, indistintamente, a demanda que esse profissional terá na adequação de recursos e meios para um estudante com deficiência é diferente. Talvez seja, por essa razão, que muitos docentes têm receio de receber qualquer estudante com deficiência em sua sala de aula.

Na mesma linha de pensamento do primeiro princípio expresso na lei e aqui destacado, o segundo reforça a relevância dessa igualdade (com sentido embutido de equidade) no que tange às liberdades individuais.

Assim como preconiza o parágrafo 3º do artigo 58 que "A oferta de educação especial [...], tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida" (BRASIL, 1996), a garantia dessa liberdade ultrapassa os muros da escola e invade a sociedade como um todo. É claro que, durante todo o processo escolar, o indivíduo deve se fortalecer para essa vivência na sociedade e para o mercado de trabalho. Assim como discutimos sobre a coerência do inciso I do artigo 3º com o processo educacional inclusivo, este o é quando posto à frente o que diz o artigo 2º, que a educação "tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1996).

Desta maneira, não podemos falar em igualdade de direitos e liberdade de expressão se não tivermos o próprio norte da educação nacional. Afinal, vai-se à escola para quê? E quando se pergunta isso a qualquer estudante, a resposta é igualmente universal: "Para aprender!"

Mas o quê, exatamente? Apenas o conteúdo? Não! Aprender a viver em sociedade, respeitando as diferenças não somente no que diz respeito à pessoa com deficiência, mas a todos os indivíduos, conhecendo seus direitos e respeitando os dos demais, conhecimento escolar, formação política, visão do mercado de trabalho, etc.

Acrescido pela Lei nº 14.191/2021 – que altera a LDB no tocante à criação do Capítulo V-A (Da Educação Bilíngue de Surdos), artigos 60-A e 60-B, assim como os artigos 78-A e 79-C, nas Disposições Gerais, todas essas alterações acrescem uma pauta do governo de inclusão das pessoas surdas – o décimo quarto princípio da educação nacional, que traz como enfoque a pessoa surda, o que, para uma legislação mais abrangente, caso da LDB que a referida lei incorpora incisos, artigos e capítulo, é algo bem específico. E com isso não tecemos nenhum tipo de crítica, apesar de na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as demais deficiências e transtornos estarem num formato mais generalizado, como veremos adiante. Contudo, no que concerne à luta pelos direitos da pessoa surda, a referida legislação é um ganho para esta comunidade.

Realizando uma pesquisa simples, no portal eletrônico da Câmara dos Deputados[3] por projetos de lei em tramitação, usando como filtro "ensino surdo"[4] encontramos os seguintes:

Figura 4: Tabela – Projetos de Lei em Tramitação na Câmara dos Deputados a favor da Pessoa Surda[5].

Ano	Petição	Dispõe de	Parlamentar	Situação
2019	PL 4685/2019	Altera o inciso X, do artigo 4º, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para dispor que seja dada prioridade a pessoa surda sobre a escolha de vaga em escola pública especializada no ensino de LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais, independente do local de moradia, na rede pública.	Policial Katia Sastre	Tramitando em Conjunto
2021	PL 3862/2021	Cria a campanha "Setembro Azul", voltada à conscientização e à promoção dos direitos das pessoas com deficiência auditiva.	Hugo Leal	Aguardando Parecer
2022	PL 2403/2022	Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir conteúdo da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS nos currículos da educação básica.	Carlos Veras	Aguardando Designação de Relator

Fonte: Câmara dos Deputados. Acesso em 13 out 2022

O destaque para as petições (Projetos de Lei) acima, de 2019, 2021 e 2022, reflete diretamente no campo da educação, demonstrando uma mobilização considerável em defesa dos direitos da pessoa surda. Na última petição da Deputada Policial Katia Sastre, o inciso ao qual se refere, no caput do artigo, aborda o dever do Estado com a educação escolar pública, sendo efetivado por meio de garantias. No inciso X, objeto de modificação solicitada pela Deputada, consta da seguinte forma: "vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade.", redação ainda dada pela alteração da Lei nº 11.700/2018.

Além dessa petição, as outras duas, de 2021 e 2022, visam uma promoção mais ampla desses direitos. No que concerne à educação formal, o projeto do Deputado Carlos Veras consiste em trazer para o currículo nacional a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Dado este ponto, é pertinente analisar a relevância da LIBRAS na educação.

[3] Disponível em: <https://www.camara.leg.br/buscaProposicoesWeb/pesquisaSimplificada>. Acesso em 09 out 2022.
[4] A intencionalidade desta pesquisa que realizamos por Projetos de Lei em tramitação é compreender como está a pauta, no legislativo, pelos direitos da pessoa surda.
[5] Com ênfase na educação ou no que seja de seu interesse

Os projetos de lei acima, filtrados pelo critério da sua aplicabilidade total ou parcial na educação, apesar de poucos, refletem um cenário de luta no legislativo pelos direitos da pessoa surda. Para além dessas questões, algo que ainda precisa ser visto, sob meu ponto de vista, é a ampliação de cursos (técnicos ou de graduação) em LIBRAS, para formação inicial e continuada, assim como a contratação de profissionais para tradução e ensino desta como segunda, terceira ou quarta língua para os ouvintes.

Abaixo, destacamos algumas legislações que amparam os direitos da pessoa surda:

Figura 5: Tabela – Leis que amparam os direitos da pessoa surda

LEGISLAÇÃO	RESUMO
Lei nº 8.160/1991	Aborda a utilização do símbolo internacional da surdez.
Decreto nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999	Institui a Política Nacional para a "Integração" da Pessoa "Portadora" de Deficiência, categorizando as deficiências amparadas no artigo 4º, e estabelecendo direitos à educação, saúde, acessibilidade, entre outros.
Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000	Trata da acessibilidade para pessoas com deficiência, destacando, no caso das pessoas surdas, a língua de sinais, a descrição (legenda) em vídeos, e a presença de intérpretes de LIBRAS (em vídeos e/ou em eventos) como recursos de acessibilidade e tecnologia assistiva.
Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002	Reconhece a LIBRAS como meio de comunicação legal para quem dela faz uso.
Lei nº 10.845, de 5 de março de 2004	Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado nº âmbito do FNDE[6]. A legislação trata de recursos a serem destinados para as salas de AEE.[7]
Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005	Regulamenta outras duas leis (a de nº 10.436/2002 e o artigo 18 da lei nº 10.098/2000) reforça o que traz o decreto que citamos anteriormente, categorizando *deficiência autidiva* e trata a LIBRAS como primeira língua e amplia o campo de ensino-aprendizagem dela para as graduações e educação básica.
Lei nº 11.796, de 29 de outubro de 2008	Institui o Dia Nacional do Surdo
Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010.	A lei, sancionada pelo então presidente Lula, regulamenta a profissão de tradutor e intérprete da LIBRAS, atribuindo as competências da profissão e reforçando a sua utilização como preconizava já outras legislações sobre a Língua Brasileira de Sinais.
Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014	Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE.
Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015	Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

Fonte: Elaborado pelo autor[8]

[6] FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

[7] É por meio desta lei que há a aquisição de materiais e edificação de salas para atendimento educacional especializado a pessoas com deficiência. No que tange à nossa pesquisa, é pertinente ressaltar – embora iremos discutir melhor mais adiante – que a escola à qual implementamos a pesquisa foi a pioneira, em Cajazeiras/PB, a receber recursos destinados ao AEE.

[8] A partir de informações contidas no artigo Leis sobre Libras e Surdez, no site eLibras. Disponível em: <https://escoladelibras.com/leis-sobre-libras-e-surdez/>. Acesso em 10 out 2022

No tocante ao Decreto nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999, embora o texto da lei tenha sido redigido em 1999, é pertinente ressaltar duas expressões cruciais: "integração" e "portadora de deficiência". Ambas as expressões estão em desuso, aparecendo entre aspas, pois além de constarem no texto oficial, hoje são passíveis de contextualização, visto que o princípio defendido aqui é o da inclusão na perspectiva da garantia e efetivação de direitos das pessoas com deficiência - termo consagrado por todos os estudiosos no campo - por meio de políticas públicas equânimes. É válido também ressaltar que essa expressão é fruto de uma época em que essas questões ligadas ao social estavam tomando mais fôlego e sendo amplamente discutidas, não somente nas academias, mas no campo legal e, sobretudo, na sociedade.

Outro aspecto que é preciso ressaltar é que essas leis e decretos, que filtramos de uma gama de outros ordenamentos jurídicos que abordam, quer seja de forma abrangente sobre a pessoa com deficiência ou específica à pessoa ou comunidade surda, acompanham um momento histórico que vinha trazendo à tona, por exemplo, a Declaração de Salamanca (1994), um grande marco da comunidade internacional em reconhecimento aos direitos da pessoa com deficiência.

No entanto, para esta pesquisa, iremos nos limitar a perceber a Lei Brasileira de Inclusão (nº 13.146/2015), assim como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (nº 9.394/1996), a fim de compreender os impactos na base do currículo pela BNCC, DCN (Ensino Médio) e PCN de História, o que não anula a possibilidade de recorrermos a outras legislações para endossar a essência da política de inclusão adotada pelo Brasil nos últimos anos, assim como as políticas públicas em favor dos surdos para a educação básica.

Neste ínterim, é necessário fazer um destaque no tocante à pessoa surda. Do ponto de vista clínico, apesar de este não representar o escopo de nossa pesquisa e ótica sobre o tema, cabe ressaltar que, independentemente do grau da perda auditiva, mas no que concerne à identidade surda, a LIBRAS será, para seus usuários, língua materna, sendo o português a segunda língua, conforme preconiza a Lei nº10.436/2002, que dispõe sobre a LIBRAS como forma de comunicação oficial. O óbvio, pois se a língua é meio de comunicação e a partir dela nos conectamos ao mundo, devemos fincar relações com a linguagem que nos proporciona essa autonomia.

O ensino da LIBRAS, por exemplo, é de suma importância para surdos e ouvintes, pois a pessoa com deficiência auditiva só poderá se comunicar com quem a entende. Quantas pessoas, em cidades interioranas, sobretudo aqui no Nordeste, nas zonas rurais, por exemplo, desenvolveram formas de se comunicar com os chamados pejorativamente de “mudinhos”. A

Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS – é, portanto, uma oficialização e padronização de sinais a fim de evitar confusões que venham a dificultar, ainda mais, a comunicação entre surdos e ouvintes.

Ancorado, ainda pela LDB, assim como pela Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), o uso da Língua Brasileira de Sinais é uma questão elementar para a comunicação e um direito essencial da pessoa surda. De acordo com a LBI:

> Art. 3º Para fins de aplicação desta Lei, consideram-se:
> [...]
> V - comunicação: forma de interação dos cidadãos que abrange, entre outras opções, as línguas, inclusive a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), a visualização de textos, o Braille, o sistema de sinalização ou de comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos multimídia, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizados e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, incluindo as tecnologias da informação e das comunicações; (BRASIL, 2015)

A legislação mencionada reforça, em seu Artigo 28, o compromisso do Poder Público no que diz respeito à educação da população surda:

> Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:
> [...]
> IV - oferta de educação bilíngue, em LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas;
> [...]
> XII - oferta de ensino da LIBRAS, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação;
> [...]
> XVIII - articulação intersetorial na implementação de políticas públicas.
> § 2º Na disponibilização de tradutores e intérpretes da LIBRAS a que se refere o inciso XI do caput deste artigo [...]. (BRASIL, 2015)

A legislação, centrada em garantir os direitos essenciais que assegurem a integração das pessoas com deficiência na sociedade, prevê, desde o âmbito educacional, um cenário que propicie uma vida com mais autonomia. No entanto, é importante destacar que, para além de quaisquer dispositivos legais presentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) sobre a obrigatoriedade do atendimento educacional especializado em salas multifuncionais (AEE), intérpretes e tradutores de LIBRAS, entre outros, a parceria mencionada no artigo 2º (família-escola) é essencial para conquistar o pleno desenvolvimento do educando, promover o exercício

da cidadania e qualificar para o mundo do trabalho. No entanto, a escola não deve depender exclusivamente da colaboração da família.

No que diz respeito ao papel da escola, é relevante ressaltar que a colaboração dos profissionais que atendem ao estudante surdo deve ser constante. Além disso, é crucial compreender que não existe uma abordagem metodológica padrão para cada tipo de deficiência, mas sim direcionamentos gerais.

Apesar de, no campo legal, o Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta a Lei nº 10.098/2000 e o artigo 18 da Lei nº 10.436/2002, considerar como pessoa surda:

> Art. 2º [....] aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.
> Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas freqüências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz. (BRASIL, 2002).

A perspectiva acima, expressa a partir da legislação, configura, à luz do início deste século, uma forte ligação da condição de deficiência ao viés patológico. No entanto, é necessário compreender a surdez sob outra ótica, a da formação crítica, consciente historicamente das lutas pelas garantias de direitos, considerando a pessoa surda como digna de direitos, assim como qualquer pessoa ouvinte.

Neste contexto, para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, além do Capítulo V, que versa de forma geral sobre a Educação Especial, o Capítulo V-A, incluído pela Lei nº 14.191/2021, dispõe sobre a Educação Bilíngue de Surdos, como modalidade escolar que:

> Art. 60-A – [...] oferecida em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos. (BRASIL, 1996)

Reiteramos aqui que todas essas questões legais interferem na nossa prática diária em sala de aula. Apesar de a BNCC, DCNs e PCNs não abordarem categoricamente o ensino inclusivo, este está implicito em cada um, pois o direito a uma educação de qualidade, além de ser fundamental, é uma condição estrita trazida pela lei.

Sobre a questão da pessoa surda, coadunamos com o pensamento de Justa Junior (2022) quando afirma que:

> Termos como “deficiências” ganhariam similaridade com “debilidade” ou “incapacidade” no âmbito da opinião pública. [...] A surdez avaliada somente pelo critério patológico causa muitas contrariedades, não somente na posição social dos Surdos, mas também nas relações com seus familiares [...]. Nesta condição social, acrescida pelo desenvolvimento tecnológico, o Surdo teria duas possibilidades aparentes: a normatização física como “cura da deficiência auditiva” ou o assistencialismo assegurado pelos órgãos do Estado. (p. 25-26)

A perspectiva trazida pelo autor é também a nossa ótica de trabalho dentro da concepção do Diciosinalário de Conceitos Históricos. Isto porque compreendemos a surdez como uma condição inerente a um indivíduo, o que preconiza reafirmar seus direitos dentro da sociedade, inclusive no que tange à educação de qualidade. Essa condição, quando vista sob este aspecto, nos permite ampliar os horizontes para além da questão fisiológica/patológica que lhes foi imputada, permitindo compreender a educação de surdos numa perspectiva emancipatória, onde o sujeito é capaz de agir com criticidade e a partir de sua própria consciência histórica, na luta por seus direitos.

Essa visão patológica sobre a surdez escraviza a população surda a uma visão, por parte da grande parte da sociedade ouvinte, de uma condição de pena ou eleva-os a um patamar pejorativamente exótico. Por essa razão, buscamos trazer, neste estudo, possibilidades de um ensino de História inclusivo e bilíngue, pautados na perspectiva de um trabalho colaborativo em sala de aula.

Sobre isso, Justa Junior (2022) segue afirmando que:

> Então devemos considerar o aspecto clínico reabilitador um meio de controle social que padroniza a pessoa com deficiência auditiva de se incluir na sociedade? A estrutura de prevenção da surdez seria um antagonista da emancipação do surdo em sua dimensão cultural?
> Na verdade, não, se considerarmos que os responsáveis são os discursos reabilita tórios, ou melhor, as promessas de normalidade e as retóricas que se impõem na sociedade contemporânea, favorecendo empresas cooperativas médicas e grandes empresas farmacêuticas de tecnologia de prótese auditiva. (p.27)

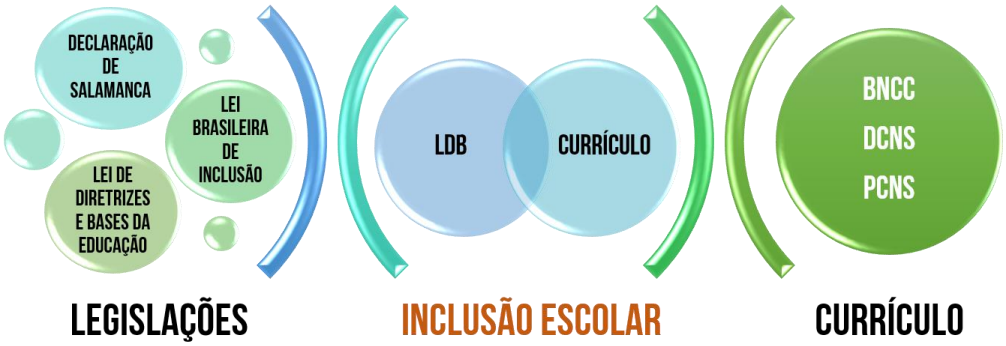
Nesta mesma construção crítica que Justa Júnior (2022) traz, também, o que ele denomina de “surdez incapacitante” (p.27), que dá possibilidades de um movimento de revelia a surdos que fazem uso da LIBRAS para uma possível comunicação com o universo ouvinte. Essa visão está, de forma velada, impregnada em nossa sociedade. A nossa pesquisa, que se fundamenta numa perspectiva bilíngue e inclusiva no ensino de História na Educação Básica, busca evidenciar que esta condição pode e deve ser desvelada e sobre ela posta o viés inclusivo.

Propomos fazer isso por meio de ações colaborativas em sala de aula, que permitam um aprendizado mútuo, significativo, crítico e emancipatório.

O Ensino Inclusivo, como modalidade de ensino, tem prerrogativas garantidas por lei, que já trouxemos aqui, e que estão impressas na forma de currículo em temáticas pontuais. Assim, nos amparando numa premissa do planejamento docente, que é a sua flexibilidade, trabalharemos em conjunto com todos aqueles que contribuem para o desenvolvimento cognitivo da pessoa com deficiência.

Para compreendermos melhor essa relação:

Figura 6: Quadro – Inclusão Escolar



Fonte: Elaborado pelo autor.

O quadro apresenta uma compreensão do processo de inclusão escolar, fundamentado na interação entre a legislação educacional principal (a LDB) e o currículo gerado a partir do que esta lei preconiza, visto que não é possível dissociar uma coisa da outra. Assim, buscamos trazer, no âmbito das legislações, um filtro de todas que abordam a pessoa com deficiência, incluindo a Declaração de Salamanca, que, no final do século passado, firmava o compromisso global de garantir os direitos da pessoa com deficiência, e a LDB, aprovada em 1996, que apontava para o processo de inclusão dessas pessoas em salas regulares, abrindo caminho para a criação das salas de recursos multifuncionais para atendimento educacional especializado na primeira década deste século. Neste primeiro bloco do quadro, destacamos também a Lei Brasileira de Inclusão (2015), que reforça e assegura os direitos da pessoa com deficiência.

Todas as legislações apontadas devem estar associadas e interligadas, pois é por meio delas que a legislação educacional contemplará o que é de competência das instituições, indo desde o papel do Estado até a instituição escolar como promotora de saberes, da família e da sociedade. Todo esse conjunto deve estar alinhado com o planejamento escolar, que se origina da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Em resumo, o quadro destaca a intercessão necessária entre o que é determinado pela legislação educacional principal, a LDB nº 9394/1996, fruto de ampla discussão no final do século XX e início do XXI, especialmente no Capítulo V sobre educação inclusiva, e o currículo nacional, expresso na BNCC, complementado por ordenamentos mais antigos, as DCNs e os PCNs. Apesar de não haver menção expressa sobre a educação inclusiva nos documentos curriculares, esta é considerada uma modalidade escolar pela própria LDB, sendo implementada por meio de ações pontuais nas escolas e garantida por lei, permitindo que alunos com deficiência estejam na sala de aula regular e complementem seu desenvolvimento cognitivo no Atendimento Educacional Especializado (nas salas de AEE).

1.3 A UTILIZAÇÃO DOS CONCEITOS HISTÓRICOS EM SALA DE AULA

A elaboração de um Dicionário de Conceitos Históricos permite-nos, em sala de aula, trabalhar com clareza e, portanto, fomentar um maior entendimento nos contextos históricos inseridos. Compreendemos que o trabalho em história conceitual em sala de aula requer o envolvimento de práticas pedagógicas que vão além deste campo de pesquisa. Nosso objetivo aqui não é trabalhar um conceito específico, mas sim os termos, conceitos e vocábulos pertencentes a uma dada temporalidade histórica.

A construção lexicográfica[9] nos conduz à elaboração de um dicionário padrão ou até mesmo de um glossário. No entanto, nossa perspectiva de trabalho, no campo da história conceitual em sala de aula, é compreender o sentido de cada termo utilizado naquele dado momento histórico, suas mudanças e permanências. Dessa forma, buscamos apropriar-nos do seu significado para compreender e adaptar os sinais que já existem, bem como criar novos sinais para conceitos que se perderam no tempo ou estão vinculados a um contexto histórico específico. Para De Barros (2000):

> O dicionário produz, na nossa sociedade, certos efeitos de sentido bem conhecidos: de lista, inventário ou registro do saber lingüístico [*sic*] de uma sociedade; de discurso competente sobre a língua; de discurso anônimo da coletividade; de neutralidade e imparcialidade próprias da "objetividade" do saber, isto é, de que está fora do alcance das determinações sócio-históricas e ideológicas; de ter o papel normativo de legitimizar ou de referendar os usos lingüísticos [*sic*] aceitos e prestigiados em uma sociedade e de regulamentar a manutenção e a mudança lingüísticas [*sic*]. Esses efeitos de sentido devem-se a um conjunto de

[9] Ramo da linguística que se dedica à elaboração de dicionários, glossário ou vocábulos.

> estratégias discursivas: as abonações e os exemplos de usuários de prestígio escolhidos; o apagamento das marcas da enunciação e o estabelecimento de um "sujeito coletivo"; a escolha das acepções; o modo de organização de cada verbete; a construção geral do dicionário. (2000, p.76)

Em nossa pesquisa, ao lidar com um produto pedagógico desenvolvido em sala de aula a partir dos conteúdos de História, o que denominamos de Diciosinalário de Conceitos Históricos, observamos uma combinação de linguagens, incorporando verbetes e expressões de um tempo passado com a utilização da LIBRAS como exemplo de linguagem contemporânea.

A abordagem conceitual na sala de aula, dentro do componente curricular de História, é crucial para o desenvolvimento da cognição histórica dos alunos. Ao trabalhar conceitos com estudantes do ensino médio, ampliamos sua capacidade de compreensão do evento histórico como um todo, facilitando, inclusive, sua perspectiva pessoal.

Considerando que uma das competências gerais da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, no Ensino Médio, é "Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade" (BRASIL, 2018, p. 570), a utilização de uma metodologia ancorada no entendimento básico dos conceitos inerentes a um dado saber presente no currículo é fundamental, quase como compreender as operações matemáticas ou as classes gramaticais.

Segundo Koselleck (1992, p. 136):

> utilização/emprego de conceitos (Begriffsverwendung), [é] questão bastante controversa no interior do debate teórico. Defendo a hipótese de que todo conceito é sempre concomitantemente Fato (Faktor) e Indicador (Indikator). Todo conceito é não apenas efetivo enquanto fenômeno linguístico [*sic*]; ele é também imediatamente indicativo de algo que se situa para além da língua. (p.136)

Nesta mesma linha de pensamento, Barros (2021) afirma que:

> O conceito é o produto mais refinado da capacidade de abstrair, já que, para conceituar, precisamos nos abstrair de alguns aspectos concretos para passar a enxergar mentalmente apenas aquilo que nos interessa. Abstrair é o ato de abandonar momentaneamente a realidade concreta - ou deslocá-la, por instante, para um contracanto - para recriar uma outra realidade: operacional, funcional, referencial, audaciosa, liberta de amarras. (p. 39)

Ambas as percepções do ato de conceituar refletem relações inerentes à própria essência do ser humano em compreender as coisas que estão à sua volta, ou que remetem a um passado. Entretanto, conceituar vai além de dar significado à palavra; trata-se de atribuir

sentido, conferir identidade. Ao mesmo tempo, é algo que deve ser de fácil compreensão humana. Sobre isso, Koselleck em *Historia de los conceptos y conceptos de historia* (2004), introduz seu texto afirmando que:

> Todas las vidas se constituyen a partir de experiencias particulares, tanto de experiencias nuevas y sorprendentes, como de la repetición rutinaria de experiencias anteriores. Para efectuar o acumular experiencias, es decir, para integrarlas en la vida de cada uno, se necesitan conceptos, pues los conceptos permiten guardar y retener las experiencias incluso cuando éstas ya se han desvanecido.[10] (2004, p.28)

A citação acima sugere que a percepção de uma compreensão histórica por meio dos conceitos inerentes a tempos passados não se limita apenas ao entendimento de seus significados, mas abrange a percepção das mudanças e permanências, na relação entre passado e presente. Este fato também é destacado no campo educacional, na própria BNCC, no componente curricular de História, ainda no Ensino Fundamental, ao afirmar que:

> espera-se que o **conhecimento histórico** [*sic*] seja tratado como uma forma de pensar, entre várias; uma forma de indagar sobre as coisas do passado e do presente, de construir explicações, desvendar significados, compor e decompor interpretações, em movimento contínuo ao longo do tempo e do espaço. Enfim, trata-se de transformar a história em ferramenta a serviço de um discernimento maior sobre as experiências humanas e as sociedades em que se vive. (BRASIL, 2018, p.401)

Para Bezerra (2016), o conceito de História, por exemplo, implica em inovação e em uma nova relação entre o passado e o futuro. Até o século XVIII, o termo era compreendido no plural, designando narrativas, vindo a consolidar-se como singular após algumas modificações. Essas modificações, às quais se refere Bezerra (2016), são fruto de uma contextualização, de uma problematização e até mesmo de uma cientificidade do termo, amadurecendo, assim, o seu conceito, tal qual se lapida uma joia em seu estado bruto. No tocante ao próprio conceito de História, o século XIX e o avanço do caráter científico das coisas transformaram-no do campo das narrativas, da pluralidade a que se refere a autora, para o campo da narrativa que, apesar de visões plurais, tem na ciência a âncora para definir os padrões dos eventos a que se referem.

[10] Livre tradução: Todas as vidas são constituídas a partir de experiências particulares, tanto de experiências novas e surpreendentes, quanto da repetição rotina de experiências anteriores. Para realizar ou acumular experiências, ou seja, para integrá-las na vida de cada um, é necessário conceitos, porque os conceitos permitem armazenar e reter as experiências, mesmo quando elas já se dissiparam.

Portanto, é crucial reconhecer a função da conceitualização das coisas para além de seus significados. Nesse sentido, devemos compreender os sentidos, escapar da literalidade e explorar um pouco a abstração. Para Barros (2021, p.38): “O conceito me permite explicar ao meu interlocutor o que é um lápis sem ter um lápis para dar como exemplo. Este procedimento criativo e abstrato é típico e mesmo específico dos seres humanos como espécie animal.”. Aplicando essa percepção à nossa pesquisa, a abordagem de conceitualização dos termos nas aulas de História no Ensino Médio nos permitirá, provavelmente, chegar ao ponto de um entendimento mais amplo dos próprios eventos históricos.

Dessa forma, é importante ressaltar que a perspectiva adotada nesta pesquisa não é dedicar-se a um dado conceito, esmiuçando-o, como preconiza o método delineado por Koselleck (1923-2006), mas sim abordar, dentro do que preconiza o currículo de História no Ensino Médio, os conceitos inerentes a cada um dos conteúdos. Isso proporcionará aos estudantes a oportunidade de compreensão dos fatos a partir do seu sentido histórico, compreendendo as mudanças e as permanências da vida em sociedade e dos termos e seus sentidos. Além disso, é também a possibilidade de promover espaços de inclusão na sala de aula regular, adaptando as palavras aos símbolos, facilitando a comunicação e o entendimento.

Assim, ao abordarmos **"feudalismo"**, por exemplo, o estudante não entenderá apenas o seu sentido léxico, mas também o histórico. Ao mesmo tempo, o estudante surdo poderá saber que o sinal, conceituado a partir de sua língua materna:

Figura 7: Imagem – Sinal em LIBRAS de Feudalismo

Fonte: Adaptado de Tarso TILSP. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yr50cZhNXIA>. Aceso em 16 out 2022

Portanto, a ênfase no uso de conceitos em sala de aula nos faz refletir também sobre a historicidade das coisas, dos movimentos de “continuidade” e “ruptura”. Sobre essa relação da

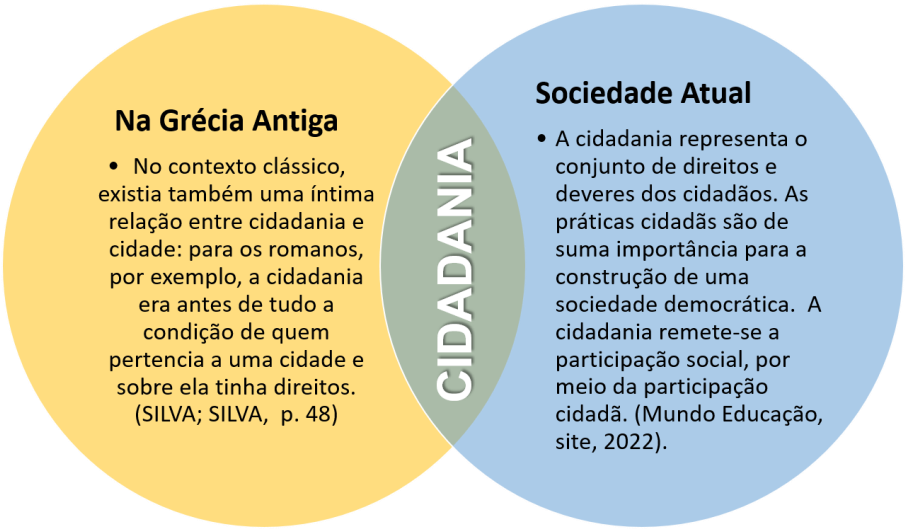
História no cotidiano, Boschi (2007, p.11) afirma que a "História faz parte das nossas vidas porque somos o seu sujeito (nós a transformamos) e também seu objeto (ela nos modifica).

Sobre isso, é como pensar o conceito de "**cidadania**". Se buscarmos analisar em seus pormenores, o termo faz referência ao exercício da promoção do bem-estar de toda uma sociedade. Quando os indivíduos agem na coletividade, exercendo os seus direitos, estamos falando necessariamente em atos de cidadania, como a luta pelos direitos de uma determinada classe social, a defesa de algum ideal, a liberdade religiosa e civil, entre outros. Essa noção que temos hoje é resultado de um processo histórico que possibilitou um aperfeiçoamento e até mesmo uma intercessão de outros conceitos, como a "**democracia**".

Essencialmente, o termo, originário na Grécia Antiga, trazia consigo uma definição mais simples possível, um título dado àquele que habitava na cidade e que também tinha prerrogativas de direitos, mesmo que este fosse concedido a uma parcela reduzida da sociedade. Atualmente, esse conceito carrega uma definição lapidada por eventos históricos que lhe deram novo sentido. Assim, o cidadão de hoje é produto de uma revolução ideológica (Iluminismo), política (Revolução Francesa) e econômica (Revolução Industrial).

Ao voltarmos nosso olhar para a compreensão do quadro abaixo, percebemos que estudar a história a partir dos conceitos que os indivíduos produziram em sua coletividade ao longo do tempo é uma forma que consideramos simples de compreender as mudanças e as permanências. Vejamos:

Figura 8: Quadro – Conceito de Cidadania[11]


Na Grécia Antiga
• No contexto clássico, existia também uma íntima relação entre cidadania e cidade: para os romanos, por exemplo, a cidadania era antes de tudo a condição de quem pertencia a uma cidade e sobre ela tinha direitos. (SILVA; SILVA, p. 48)
CIDADANIA
Sociedade Atual
• A cidadania representa o conjunto de direitos e deveres dos cidadãos. As práticas cidadãs são de suma importância para a construção de uma sociedade democrática. A cidadania remete-se a participação social, por meio da participação cidadã. (Mundo Educação, site, 2022).

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023

[11] Para a elaboração deste quadro, utilizei o conceito de cidadania constante no dicionário (online) e no contexto histórico disponível no Dicionário de Conceitos Históricos (SILVA; SILVA, 2009, p.47-50).

O quadro, portanto, faz referência a essa transformação do tempo em uma gama de conceitos – no caso explicitado aqui, o de cidadania. Koselleck (2004, p.29), afirma que "En historia, es un lugar común afirmar que algunas cosas cambian rápidamente, mientras que otras se transforman más despacio y muchas cosas permanecen inalterables". Para efeito de análise, o termo conceituado acima traz, na sua essência, o sentido micro de cidadania ligado à prática citadina que, para os gregos, revelava uma sociedade de direitos àqueles que dela faziam parte. Ao longo do tempo, sobretudo com o advento dos ideais iluministas, a soma de valores essenciais à vida em sociedade (num sentido mais amplo do que os gregos pensavam em suas cidades) vai denotando mais valores e direitos, pois a sociedade grega, antes de Cristo, constituiu uma sociedade diferente da que presenciou os iluministas no século XVIII, assim como é nos dias de hoje – mesmo como extensão dos direitos adquiridos pelas Revoluções Burguesas do século XVIII.

Desta maneira, no que tange à perspectiva de uma análise conceitual dos termos, é, segundo Barros (2021, p.23; 37):

> Em qualquer campo do saber, os conceitos apresentam 'historicidade' no sentido de que se desenrolam através de uma história que pode não apenas lhes trazer novos sentidos, as também tornar este ou aquele conceito menos ou mais adequado conforme as novas perspectivas científicas que vão surgindo. Os conceitos surgem, desenvolvem-se, e podem mesmo desaparecer no decorrer de uma história que os redefine ou reatualiza seus sentidos. O mesmo conceito, por sinal, pode apresentar histórias bem diferentes em cada campo.
> [...] algumas das características essenciais de todos os conceitos, sejam quais eles forem é a que áreas de aplicação eles possam se referir. O primeiro aspecto que vale a pena considerar é que o conceito não é a própria realidade (e nem menos algo real, a não ser que tenhamos como proposta filosófica a 'teoria das ideias' de Platão). Entretanto, se um conceito não é a realidade, ele pode ser definido como uma tentativa de representação da realidade em seus aspectos essenciais. [grifo nosso].

O historiador, como cientista social, é um investigador, um detetive do passado. Geralmente, utilizamos essa conotação para ilustrar, nas aulas de História do 6º ano do Ensino Fundamental, a tarefa do historiador na busca pelo passado. Ao nos apropriarmos dessa ilustração e somarmos com a fala de Barros (2021), Koselleck (1992) e de outros interlocutores da história conceitual, perceberemos que a percepção da História não muda; o que muda é a fonte observada.

Em sala de aula, é usar uma nova fonte, um novo ponto de discussão, além do que dispomos. É perpassar o limiar da palavra e ingressar no seu sentido histórico, proporcionando

uma dimensão singular da própria análise do passado. É também refletir sobre as continuidades e rupturas. É pegar o sentido de *revolução*, por exemplo, e problematizar. Como? Utilizando as metodologias ativas, a saber, a própria sala de aula invertida (como abordamos no subitem 1.1), como ferramenta para ampliar a pesquisa e o leque de discussão.

1.3.1 O Ensino de História na Educação de Surdos

Ensinar em salas inclusivas é, sem dúvida, um grande desafio. No entanto, na educação, o que não é desafiador? Portanto, é pertinente refletirmos sobre o nosso papel como educadores nesse contexto. Como mencionado ao longo deste capítulo, é comum encontrar professores que buscam uma fórmula mágica ou um caminho estático para trabalhar com alunos surdos.

Partindo do pressuposto de que a educação inclusiva vai além da inserção do estudante surdo no contexto escolar, nosso objetivo é proporcionar condições para que esse indivíduo se desenvolva plenamente. Compartilhamos práticas exitosas que demonstram que trabalhar de forma inclusiva não apenas é possível, mas também merece ser difundido.

É comum alguns professores se apoiarem na comunicação visual, como a presença de intérpretes de LIBRAS na escola, para resolver todos os problemas ou afirmar que o aluno está verdadeiramente incluso no ambiente escolar.

No ensino de História, acreditamos que nossa responsabilidade com esses alunos vai além, pois o componente curricular tem objetivos que visam o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo sobre o passado e o presente. No entanto, refletir sobre direitos que foram ignorados por muito tempo para as pessoas com deficiência, quando comparado com a situação atual, revela que as mudanças, sob a perspectiva do estudante, ainda são escassas.

Esse questionamento, além de contraditório, demonstra que há mais permanências do que mudanças, não apenas em políticas públicas, mas também em práticas sociais que não podem ser totalmente delegadas ao governo. A responsabilidade estatal é prover mecanismos, e a nossa, como extensão desses meios, é promover mudanças reais, que vão além do campo político-partidário.

É fundamental pensar em metodologias que proporcionem significado à aprendizagem, agregando valores ao ensino, principalmente da História. Nesse sentido, o Diciosinalário de Conceitos Históricos se apresenta como uma proposta para o ensino de

História e a educação de surdos, por meio da construção colaborativa em sala de aula. Alunos da 3ª série do Ensino Médio participam da criação de um dicionário dos conceitos trabalhados no currículo de História, utilizando a LIBRAS para adaptar esses termos. Isso resulta em um recurso bilíngue aplicável nas aulas de História.

No entanto, é importante ressaltar que nossa pesquisa não é uma "receita", mas um objeto de transformação, aprimoramento e trabalho colaborativo entre alunos surdos e ouvintes, promovendo uma inclusão real, como destaca Crochik (2012):

> A proposta de educação inclusiva implica o reconhecimento das diferenças e as adequadas condições para que essas não sejam obstáculo à formação. [...] A educação inclusiva, assim, não deve desconhecer as diferenças, mas proporcionar recursos para o cumprimento dos objetivos escolares. (CROCHIK, 2012, p. 41-42).

A visão de trabalho colaborativo é essencial, principalmente para o aluno com deficiência. Engloba diversos agentes, desde o professor que atua na sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) até o professor da sala regular, os colegas que convivem com o aluno surdo e a família. A educação histórica se encaixa nesse contexto colaborativo.

A estruturação da pesquisa compreende a prática do docente de História na Educação Básica e o seu papel na aplicabilidade da legislação educacional, em especial o Capítulo V, que trata da Educação Especial no ensino básico, e o Estatuto da Pessoa com Deficiência. Esses instrumentos legais apoiam os mecanismos que buscam não apenas garantir direitos aos sujeitos, mas também proporcionar às pessoas com deficiência o desenvolvimento de suas habilidades para uma participação equitativa na sociedade.

No âmbito da Educação Inclusiva, a pesquisa parte do pressuposto de que a prática inclusiva é transformadora e capaz de superar diferenças, promovendo condições equitativas não apenas no campo cognitivo, mas também nos aspectos sensoriais e motores. Segundo Mantoan (2015), a inclusão é incompatível com a integração, pois pressupõe a inserção radical da pessoa com deficiência. De acordo com a autora:

> O objetivo da integração é inserir um aluno, ou grupo de alunos, que foi anteriormente excluído. O mote da inclusão, ao contrário, é o de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da vida escolar. As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional e considera as necessidades de todos os alunos, estruturado em função dessas necessidades (MANTOAN, 2015, p.28).

A pesquisa alinha-se ao pensamento de Mantoan (2015) ao propor uma releitura do

currículo e do ensino de História, fundamentada em ações que buscam o envolvimento de todos os agentes educacionais. Bedaque (2015) destaca a essencialidade do trabalho colaborativo na prática educativa, indicando que somente essa abordagem é capaz de promover uma inclusão real. Isso vai além da simples matrícula e das adaptações estruturais, envolvendo uma gama de ações que demandam a responsabilidade compartilhada entre escola, família e Estado no processo educacional.

O ponto de partida para a articulação e implementação da proposta didática, a construção do Diciosinalário de Conceitos Históricos, foi a utilização de métodos que atendessem às perspectivas de todos os estudantes, proporcionando mecanismos de inclusão tanto para alunos surdos quanto ouvintes. A formação de uma rede de apoio, conforme preconizado por Bedaque (2015), envolvendo docentes da sala de recursos multifuncionais (AEE), intérprete de LIBRAS, familiares e uma constante comunicação sobre o processo de aprendizagem, é crucial. Esses elementos, aliados à análise contínua dos docentes da sala de AEE, são fundamentais não apenas para a construção do Diciosinalário, mas também para proporcionar autonomia aos estudantes, permitindo que desenvolvam sua própria consciência histórica a partir de sua cognição histórica.

CAPÍTULO II

ENSINO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO DE SURDOS: UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS INCLUSIVAS NA EEEFM DOM MOISÉS COÊLHO

> – Pegarão então nos filhos dos homens superiores, e levá-los-ão para o aprisco, para junto de amas que moram à parte num bairro da cidade; os dos homens inferiores, e de qualquer dos outros que seja disforme, escondê-los-ão num lugar interdito e oculto, como convém.
> – ... Se realmente, queremos que a raça dos guardiões se mantenha pura. (PLATÃO, s.n.t. 228)[12]

O extrato da obra "A República", de Platão, convida-nos a pensar nas condições biológicas de um ser humano tido como normal ou disforme – nas palavras do filósofo. Para além dessa questão – e o que julgamos mais pertinente a ser considerado aqui – qual seria o seu lugar social, uma vez que, para os gregos antigos, sobretudo em cidades mais afastadas de núcleos comerciais como, por exemplo, Esparta, o distanciamento de culturas tidas por inferiores era quase um preceito religioso seguido com a finalidade de manter a linhagem "pura" daquele povo.

Essas questões levam-nos a pensar na pessoa com deficiência em vários momentos da história da humanidade. Claro que não buscaremos retratar toda essa historiografia, mas sublinharemos traços pontuais e precisos no que concerne à educação de surdos ao longo do tempo.

É fato que, assim como a cegueira, a surdez foi, diante de outras condições biológicas, mais aceitável historicamente de ser inserida na sociedade sem carregar muito o estigma do compadecimento. Ousamos ir mais além, de ser até incluída em determinadas sociedades, a saber, comunidades rurais do interior do Brasil, por exemplo. Quando da existência de uma pessoa surda, a utilização de sinais próprios, ou seja, sem usar a LIBRAS como linguagem própria, caracteriza uma comunicação que permite certa inclusão, pois permitia a comunicação.

Partindo dessas premissas, iniciamos neste segundo capítulo com o objetivo de provocar uma reflexão mais ampla, não apenas no que diz respeito à perspectiva da pesquisa proposta, mas principalmente no contexto histórico que vai da segregação à inclusão das

[12] PLATÃO. Maria Helena da Rocha Pereira (trad.). **A República.** Livro V, 460c. 9 ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbekian, s.n.t.

pessoas surdas. Reconhecê-las como sujeitos de direitos na sociedade em que estão inseridas é o passo mais importante para a efetivação desses direitos.

Não apenas a população surda, mas também o olhar para as demais pessoas com deficiência como um todo ganha destaque no século XIX com o advento das ciências e a atuação de profissionais sensíveis a essa problemática social. Esses profissionais desenvolveram métodos para o ensino de saberes básicos. No entanto, é possível destacar que as práticas de "inclusão" da época muitas vezes se assemelhavam a tratamentos, como se estivessem lidando com uma doença. Reconhecia-se que cada deficiência era uma singularidade e, portanto, tinha uma forma específica de ser tratada.

À luz dos dias atuais, essa visão pode parecer macabra, chegando a lembrar histórias de terror, como "Frankenstein" (1818), da escritora britânica Mary Shelley (1797-1851), devido à variedade de experimentos científicos, especialmente em relação aos deficientes intelectuais, aos métodos orais para surdos e outras práticas comuns ao ímpeto desbravador da ciência do século XIX. No entanto, é necessário historicizar esse processo para compreender as primeiras tentativas de inserir, mesmo que buscando uma cura inexistente na ciência moderna nascente à época, aqueles indivíduos que eram excluídos da sociedade.

Embora essas práticas não visassem a plena socialização desses indivíduos - pois, ao compreendê-las melhor, percebemos que não chegavam a integrar as pessoas com deficiência, mas criavam mecanismos para que fossem educadas junto aos seus pares no campo educacional - elas começam a ressignificar o papel das pessoas com deficiência, tanto à luz da ciência quanto das políticas públicas.

Sobre isso, Raad e Tunes (2011) discorrem que:

> A medicina moderna científica-clínica retoma a anatomia do corpo. O desenvolvimento dos conhecimentos reordena-se pela anatomia patológica diante do estudo dos órgãos, dos fatos e das causas pertinentes às alterações visíveis que o estado da doença provoca no organismo humano. [...] As questões econômicas, sociais e políticas que borbulham o cenário europeu nos séculos XVIII e XIX permeiam o desenvolvimento dos estudos científicos. A necessidade de saúde do corpo e de força de produtividade das pessoas adquire reconhecimento do Estado. [...] A população é vista como um corpo que apresenta variáveis não só quanto à riqueza e casta social, mas também quanto a propensão à morbidade e à capacidade de aprendizagem, de validez (aleijados e deficientes) e de utilidade para o crescimento econômico. (p.18-19)

Neste contexto dos séculos XVIII e XIX, a nova perspectiva científica trouxe, no campo da educação e das políticas públicas, um olhar assistencialista para a pessoa com deficiência. A

partir desse momento, ela não era mais considerada um sujeito destinado a viver segregado da sociedade, começando pela própria família. Em vez disso, passou a ser vista como alguém para quem cabiam métodos e técnicas que possibilitassem o mínimo para o seu desenvolvimento, mesmo que isso implicasse ainda em sua separação dos chamados "normais".

Para a ciência emergente do século XIX, assistir a essa população era, ao mesmo tempo, tentar descobrir razões que explicassem o porquê de algumas deficiências, até então consideradas como "anomalias". Ao mesmo tempo, buscava-se formas de "civilizar" esses sujeitos que não se "comportavam" como os demais, pois ainda viviam segregados do convívio social.

É válido ressaltar que, apesar de toda a análise proposta, nosso objetivo é situar o percurso histórico que desemboca na perspectiva atual da educação de surdos em ambiente escolar, foco de nosso estudo.

2.1 UM BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS

No que diz respeito aos métodos para o ensino de surdos, merecem destaque dois pioneiros na utilização de sinais para a comunicação, provenientes da época renascentista: o monge beneditino Pedro Ponce de León (1520-1584) e o padre espanhol Juan de Pablo Bonet (1573-1633).

Antonio Gascón Ricao (2013) no seu texto *Pedro Ponce y Juan Pablo Bonet, dos doctrinas pedagógicas enfrentadas* traz os traços das perspectivas desses dois percussores da educação de surdos. Sobre o método utilizado pelo monge Pedro Ponce de León:

> Resumiendo, el sistema Ponce se iniciaba con la escritura y con el uso de un alfabeto manual, esperando que el alumno al final comprendiera el significado de los mensajes. El siguiente paso era el complementar lo anterior con la enseñanza de la lectura labial. Tema en cual Pedro Ponce debió fracasar, pues su mejor alumno Pedro de Velasco era incapaz de leer los labios de sus interlocutores, ya que según el cronista Baltasar de Zúñiga, los oyentes se comunicaban con él, no hablándole, sino mediante el uso del alfabeto manual ideado por Pedro Ponce, o mediante la escritura. Detalle que indica con claridad meridiana el fracaso de Pedro Ponce en aquel campo concreto. [...][13] (RICAO, 2013)

[13] Livre tradução: Em suma, o sistema Ponce começou com a escrita e o uso de um alfabeto manual, esperando que o aluno acabasse entendendo o significado das mensagens. O passo seguinte foi complementar o anterior com o ensino da leitura labial. Matéria em que Pedro Ponce deve ter falhado, pois o seu melhor aluno Pedro de Velasco não era capaz de ler os lábios dos seus interlocutores, pois, segundo o cronista Baltasar de Zúñiga, os ouvintes

Para Rodríguez e Población (2009, p.634) “Através del mismo, podía no sólo comunicarse fácilmente con los sordomudos que se le acercaban, sino adentrarse en su personalidad y observar la normalidad de sus facultades, su capacidad de comprensión e inteligencia y sus deseos de comunicación y de aprendizaje.”[14]

Assinala-se, tanto na narrativa de Ricao (2013) quanto na de Rodríguez e Población (2009), a característica particular de um ensino voltado à compreensão das noções básicas e de uma abordagem consolidadora da comunicação oral por meio da leitura labial. Desde 2002, com a sanção da Lei nº 10.436[15], o uso da LIBRAS – e, no mundo, das variáveis línguas de sinais – tornou-se predominante na educação de surdos. No entanto, não estamos mais falando de classes especiais, nas quais esses indivíduos aprenderiam apenas o básico; o grande avanço ocorre quando esses estudantes ingressam na sala regular. A tentativa de oralidade é, em nossa visão, um desafio significativo para quem já apresenta dificuldades – mesmo considerando os diferentes graus de surdez – na comunicação, visto que nem toda a população domina a LIBRAS como deveria[16].

No que diz respeito aos primórdios da educação de surdos, o método delineado pelo monge beneditino Pedro Ponce de León já demonstra um avanço, ao mesmo tempo que uma permanência no que se refere à educação dos "menos favorecidos". Utilizamos esta expressão considerando que, desde a Idade Média, a Igreja Católica assumiu os cuidados com as pessoas com deficiência como uma missão. Dessa forma, não é surpreendente que os primeiros passos na transformação da educação escolar das pessoas com deficiência tenham sido dados por clérigos oriundos das ordens religiosas (sobretudo as monásticas) que também acompanhavam esse processo de mudança na produção do saber, tão característico do Renascimento.

O que nos leva a refletir também sobre o método utilizado pelo padre espanhol Juan de Pablo Bonet (1573-1633). Para Agudo (2020):

> El estudio de las propuestas didácticas que aparecen en Reduction de las letras… nos muestra un modelo de enseñanza que sigue fielmente algunos

comunicavam com ele, não falando com ele, mas usando o alfabeto manual idealizado por Pedro Ponce ou através da escrita. Detalhe que indica claramente o fracasso de Pedro Ponce naquele campo específico.

[14] Livre tradução: Por meio dele, ele podia não apenas se comunicar facilmente com os surdos-mudos que se aproximavam dele, mas também mergulhar em sua personalidade e observar a normalidade de suas faculdades, sua capacidade de compreensão e inteligência, e seu desejo de comunicação e aprendizado.

[15] Deve-se registar que a legislação citada é o marco que reconhece a Libras como língua e meio de comunicação oficial da população surda. A partir dela, outras legislações vão incluindo a Libras, quer seja no campo educacional ou social. Todavia, a Libras, com suas variações linguísticas, vem sendo usada como língua e linguagem dos surdos no Brasil desde a criação do Colégio de Surdos Mudos, hoje, Instituto Nacional de Educação de Surdos, em 1857.

[16] Fato que respalda o nosso estudo e também a legislação que versa sobre a inserção da Libras no currículo das escolas regulares como componente curricular.

> de los princípios didácticos del realismo pedagógico: la enseñanza se debe realizar mediante el conocimiento empírico, a través de los sentidos, bajo el supuesto de que la realidad es la única que puede enseñar verdaderamente; la enseñanza debe ser intuitiva, no subjetiva ni racional, de tal manera que propicie el contacto total del educando con la naturaleza; el alumno debe construir su propio sistema cognoscitivo de acuerdo con la experiencia que tenga; la educación debe lograr que el educando, además de elaborar su propio conocimiento de manera empírica, lo domine y lo transforme en útil.[17] (p. 472-473).

Nesse contexto apresentado por Agudo (2020), é pertinente ressaltar o método de ensino às pessoas surdas empregado por Juan de Pablo Bonet, que, num olhar mais sensível, assemelha-se à perspectiva de educação empregada por Freire já no século XX. Obviamente, a comparação, apesar de notadamente marcada por um abismo temporal, serve para compreendermos que o olhar de um educador de pessoas com deficiência – aqui especialmente a surdez – não pode parar na deficiência. Parafraseando a historiadora Flávia Eloisa Caimi (2015) em "O que precisa saber um professor de História?" (2015, p. 111), para ensinar história a um estudante surdo, é preciso entender de ensinar (e ensino inclusivo), de História e, sobretudo, quem é (o surdo).

No desenvolvimento do método de Juan de Pablo Bonet, o alfabeto manual (como se ilustra na figura 8) pauta-se na descoberta de que a escrita não estava relacionada diretamente à audição das palavras, mas que, quando substituída por um símbolo visual, teria, portanto, o mesmo efeito comunicativo. Vejamos:

[17] Livre tradução: O estudo das propostas didáticas que aparecem em Redução das letras... nos mostra um modelo de ensino que segue fielmente alguns dos princípios didáticos do realismo pedagógico: o ensino deve ser feito pelo conhecimento empírico, pelos sentidos, sob o pressuposto de que a realidade é o único que pode ensinar verdadeiramente; o ensino deve ser intuitivo, não subjetivo ou racional, de forma que promova o contato total do aluno com a natureza; o aluno deve construir seu próprio sistema cognitivo de acordo com a experiência que tem; A educação deve garantir que o aluno, além de desenvolver empiricamente seu próprio conhecimento, domine-o e transforme-o em útil.

Figura 9: Abecedário de Juan de Pablo Bonet

Fonte: SCHLÜNZEN, DI BENEDETTO, SANTOS, s.n.t, p.50

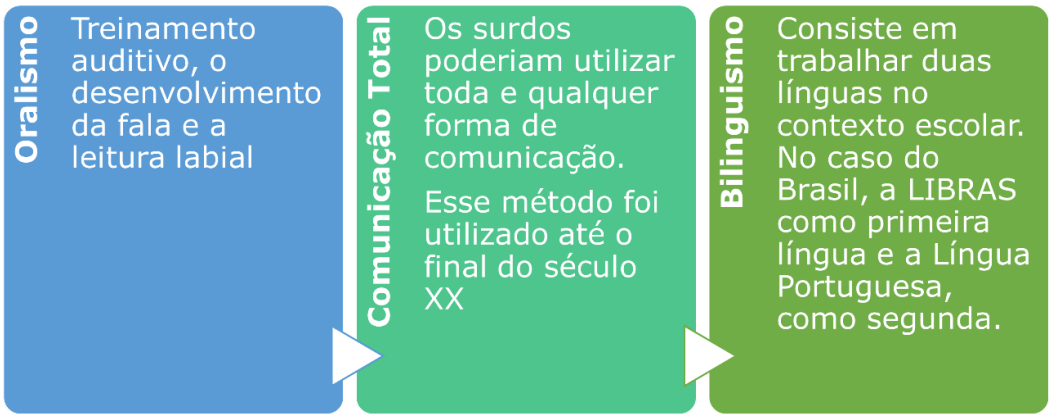
Ainda nesta perspectiva, Agudo (2020) apresenta o que seria o perfil do aluno para Juan de Pablo Bonet. Para ele, é importante que o leitor de sua obra tome ciência, por uma parte, das características e dificuldades da aprendizagem de um aluno surdo, algo inerente à sua própria deficiência, e, por outra parte, das adaptações a tais características e as dificuldades próprias no processo de ensino-aprendizagem desse aluno (2020, p.498).

Neste sentido e no que tange aos métodos de aprendizagem utilizados no ensino de surdos que foram mencionados como características de cada instituto, é de crucial importância para a compreensão da própria visão de educação para as pessoas surdas no final do século XIX até os dias atuais. Como mostra a figura 9, a educação de surdos perpassou por métodos que refletem bem a preocupação científica da época.

É oportuna essa questão, pois devemos lembrar que o final do século XIX e início do XX estavam marcados por questões ideológicas e políticas muito fortes, ligadas ao interesse capitalista que se posicionou, sobretudo em relação à África numa empreitada político-ideológica que fomentou a ocupação daquele território por países europeus. Essa política imperialista pode parecer distante no que tange à educação e, sobretudo, à educação de surdos.

Contudo, a visão positivista[18] que toma conta da ciência neste período envida esforços em todos os campos de sua produção. Isto vai da educação básica – e aí temos os modelos tecnicistas – até a produção científica – por métodos bem positivistas.

Figura 10: Quadro representativo das três fases da educação de surdos


Oralismo
Treinamento auditivo, o desenvolvimento da fala e a leitura labial
Comunicação Total
Os surdos poderiam utilizar toda e qualquer forma de comunicação.
Esse método foi utilizado até o final do século XX
Bilinguismo
Consiste em trabalhar duas línguas no contexto escolar. No caso do Brasil, a LIBRAS como primeira língua e a Língua Portuguesa, como segunda.

Fonte: Elaborado pelo autor, adaptado de COSTA, 2016[19]

Tendo em vista o quadro representativo acima, há dois pontos a se considerar no que concerne à educação de surdos. O primeiro deles é no tocante à perspectiva terapêutica como ferramenta metodológica do ensino adotadas no Oralismo e, sobretudo na Comunicação Total. Aqui, a surdez é vista como doença e, portanto, deveria ser tratada adequadamente, inclusive induzindo o indivíduo a desenvolver sons e falas. Considerando os níveis de perda auditiva, os métodos surtiam efeitos em raros casos. Contudo, o mais pertinente a se destacar aqui é justamente o ponto de partida do próprio estudo que era, de uma cultura oralizada para uma comunidade surda. Cabe ressaltar que os métodos que antecedem o bilinguismo, sobretudo a Comunicação Total, não são usuais em nossos dias, contudo, se analisarmos a fundo, infelizmente, ainda hoje encontramos ressonância de práticas orais em alguns espaços da sociedade. Essas práticas consideram a cultura ouvinte em detrimento da surda, quer seja por desconhecimento da LIBRAS ou por práticas culturais já impregnadas na sociedade, assim, a pessoa surda fica impossibilitada de estabelecer uma comunicação efetiva.

[18] O positivismo, corrente filosófica surgida na França do século XIX, trazia como base a perspectiva de que a ciência era a única forma de saber válida, em detrimento de outras formas de conhecimento humano. O método positivista estava ancorado na base das ciências naturais, o que nivelava em fórmulas e procedimentos inflexíveis a análise no campo das ciências humanas. O positivismo foi, portanto, uma corrente do pensamento científico que protagonizou a formulação de toda a ciência moderna, pois, apesar do método rígido, abriu espaço para outras análises, como, por exemplo, no campo da História, de métodos em outras escolas, a saber, o Historicismo alemão e a própria Escola dos Annales, na França (1930).

[19] Disponível em: <https://prezi.com/kpk6cftrvspo/na-historia-de-surdos-dividimos-em-3-grandes-fases/>. Acesso em 28 fev 2023

Ainda neste sentido, tanto o método da oralidade quanto o da comunicação total apresentam problemas estruturais: a primeira, a indução de uma fala; a segunda, a diversidade de comunicação. Ambas tornam-se críticas, pois nenhuma delas traz um elemento significativo, um elo, para uma comunidade surda. Para Capovilla (2000, p.102), é "preciso reconhecer que o papel central da linguagem para o desenvolvimento humano nunca foi negado por qualquer método, quer oralista ou de sinal". Ele ainda prossegue afirmando que o método oralista – comum nos primeiros traços da educação de surdos[20] – objetivava estimular a fala do surdo, desenvolvendo-o por meio de uma competência linguística oral. Estimava-se que este método auxiliasse no desenvolvimento cognitivo, de maneira a conviver entre os ouvintes como "membro produtivo"[21].

A questão dos métodos e sua eficácia tende a reproduzir mais um cenário de disputa intelectual no despontar de uma "preocupação" latente que era a de integralizar as pessoas surdas no universo ouvinte. Aqui também podemos observar como um processo evolutivo natural que acompanha até mesmo o sentido da identidade da pessoa com deficiência, em especial, os surdos – da segregação à inclusão. Portanto, nesta arte de voltar-se ao passado e analisar as estruturas sociais, políticas e econômicas de cada época, concordando ou não com os métodos outrora assistidos à população surda, eles eram, a sua temporalidade, inseridos no contexto social da melhor maneira possível.

No que tange ao método da *comunicação total*, ainda segundo Capovilla (2000):

> A filosofia educacional da *comunicação total* [sic] advoga o uso de todos os meios que possam facilitar a comunicação, da fala sinalizada, a uma série de sistemas artificiais até os sinais. [...] A comunicação total advoga o uso de um ou mais desses sistemas juntamente com a língua falada, com o objetivo básico de abrir canais de comunicação adicionais. É mais uma filosofia que se opõe ao *oralismo* [sic] estrito do que propriamente um método. (p.104)

Sobre um dos fatores negativos do método da comunicação total, Kézio (2016) nos chama a seguinte atenção:

> O surdo enfrenta dificuldades em aprender significados quando ouvintes se comunicam com ele por meio do bimodalismo, uso dos sinais e da fala de forma simultânea. A visão do surdo se sobrecarrega ao tentar ler os lábios do interlocutor, a fim de perceber palavras, e por ao mesmo tempo, olhar os formatos das configurações das mãos. [...] É interessante observar que, mesmo utilizado a Língua de Sinais, a Comunicação Total continuou apresentando dificuldades de aprendizagem no requisito leitura e escrita. Pode-se então, concluir que isso acontece em virtude de que, a Língua de Sinais, ao ser usada

[20] Fato até mesmo consolidado no Congresso de Milão (1880)
[21] Idem.

> nas práticas dessa Filosofia, suas características linguísticas não tem sido respeitadas, como uma verdadeira língua, sendo então utilizada apenas como um subsídio para aprendizagem e não como um elemento principal para o acontecimento da aprendizagem. (p. 174)

Esse extrato de Kézio (2016) vai ao encontro da perspectiva de Lacerda e Lodi (2014), que aponta para uma reflexão sobre esses modelos de educação que preconizam o modelo bilíngue utilizado atualmente. Para as autoras, é louvável a iniciativa, mas também é inegável a dificuldade no acesso à linguagem por parte das pessoas surdas (2014, p.11). Ainda segundo Lacerda e Lodi (2014):

> Concebemos a linguagem "como atividade constitutiva dos sujeitos. É nela, por ela e com ela que (...) nos tornamos 'humanos', nos apropriamos da cultura circundante e temos acesso aos conhecimentos construídos ao longo da história da humanidade". [...] Essas transformações emergem e se consolidam nas relações sociais, na participação do sujeito na cultura, e a linguagem adquire papel fundamental nesse processo. (p.13)

É fato que a língua é, para o surdo, além do sentido do ato de comunicar-se, sinônimo de autonomia e empoderamento. Por essa razão, ao expormos os métodos oralista e comunicação total, presentes nos "primórdios" da educação de surdos, enfatizamos, além do percurso histórico que reforça a luta pela identidade do povo surdo, concretizada com a aquisição de uma linguagem própria que os definisse como povo e comunidade, a tratativa de um processo – ainda incipiente – de inclusão que, à época, voltava olhares para cegos e surdos.

Entretanto, Fernandes e Moreira (2014) destacam:

> Caberia aqui uma ampla digressão histórica sob os impactos e desdobramentos das decisões político-pedagógicas formalmente definidas no Congresso de Milão e legitimadas pelos atos cruéis que passaram a ser praticados envolvendo crianças, jovens e adultos surdos que, até então, sinalizavam em liberdade absoluta. [...] Uma língua oprimida, uma cultura dizimada, um atraso social que perpetuou o estereótipo de deficiência e incapacidade dos cidadãos surdos, cuja diferença, até o século XIX, se manifestava prioritariamente em termos linguísticos. (p.54)

O extrato acima nos convida a voltar o olhar para a questão da própria consciência histórica – a qual mencionamos anteriormente – e perceber que o passado histórico que permeia a educação de surdos fortalece a necessidade de uma língua que seja esse elo entre a população surda. Assim como a língua portuguesa constitui um elemento basilar da identidade cultural brasileira, pautada na própria constituição histórica do nosso país, a LIBRAS o é para a população surda brasileira.

Nesse contexto, Capovilla (2000) acentua que o processo de transição da comunicação total ao bilinguismo se deteve na perspectiva de que as línguas (de sinais e falada) poderiam até conviver lado a lado, mas não simultaneamente. Para ele:

> No bilingüismo [sic], o objetivo é levar o surdo a desenvolver habilidades em sua língua primária de sinais e secundária escrita. Tais habilidades incluem compreender e sinalizar fluentemente em sua língua de sinais, e ler e escrever fluentemente o idioma do país ou cultura em que ele vive. (CAPOVILLA, 2000, p.109)

Essa perspectiva à qual se refere o autor acima é o que comumente vemos se disseminando na educação de surdos atualmente. Neste sentido, é válido ressaltar que há um elemento balizador de uma cultura, que represente um povo, uma comunidade. Assim como é a língua portuguesa para nós, ouvintes, um elemento que representa um conjunto de outros signos culturais do povo brasileiro, a LIBRAS – reitero – é para a população surda brasileira a marca de uma identidade pautada na luta histórica por garantia de direitos essenciais como, por exemplo, uma educação bilíngue e o reconhecimento da LIBRAS como língua materna do povo surdo.

O método bilíngue, principiado por volta da década de 1980, quando as discussões e críticas sobre os métodos anteriores estavam em alta, se constitui, como o próprio termo sugere, a utilização de duas línguas, assim sendo, apresenta-se como alternativa metodológica na educação escolar dos surdos tendo a LIBRAS como a língua materna e a Língua Portuguesa como segunda língua. Esse método reflete muito o que buscamos fazer aqui, nesta pesquisa, quando utilizamos os conceitos inerentes ao conteúdo de História buscando os sinais que lhes são pertinentes, desta forma, utilizamos a LIBRAS e a Língua Portuguesa no ensino de surdos e ouvintes.

Situado historicamente num período de fortes transformações no meio educacional formal, o método bilíngue tende a acompanhar o pensamento de educadores que ganham espaço, sobretudo no Brasil, pós ditadura militar. Desta forma, podemos afirmar que o processo de redemocratização tende a marcar uma democratização de todos os segmentos, especialmente a educação.

Sobre isso, Perlin (2005) destaca que:

> No Bilingüismo, [sic] a língua de sinais como comunicação dos surdos é ora repensada como português sinalizado, ora usada como língua de educação embora o que se almeja é atingir uma comunicação plena em que a língua, isto é, o meio, deve preservar todas as suas especificidades. Gradativamente também alguns aspectos da cultura surda passaram a fazer parte do currículo

> bilíngüe [sic]. [...] Nota-se que o bilingüismo [sic] emerge da transcrição linear do multiculturalismo, em sua forma de revisá-lo e renomear os surdos. O estar junto humano prevalece nesta filosofia educacional. Por exemplo, bilingüismo [sic] pode vir a representar as forças da autoridade hegemônica e a ordenação dos símbolos no domínio do discurso das diferentes culturas, das diferentes subjetividades e identidades. [grifo nosso] (p.21)

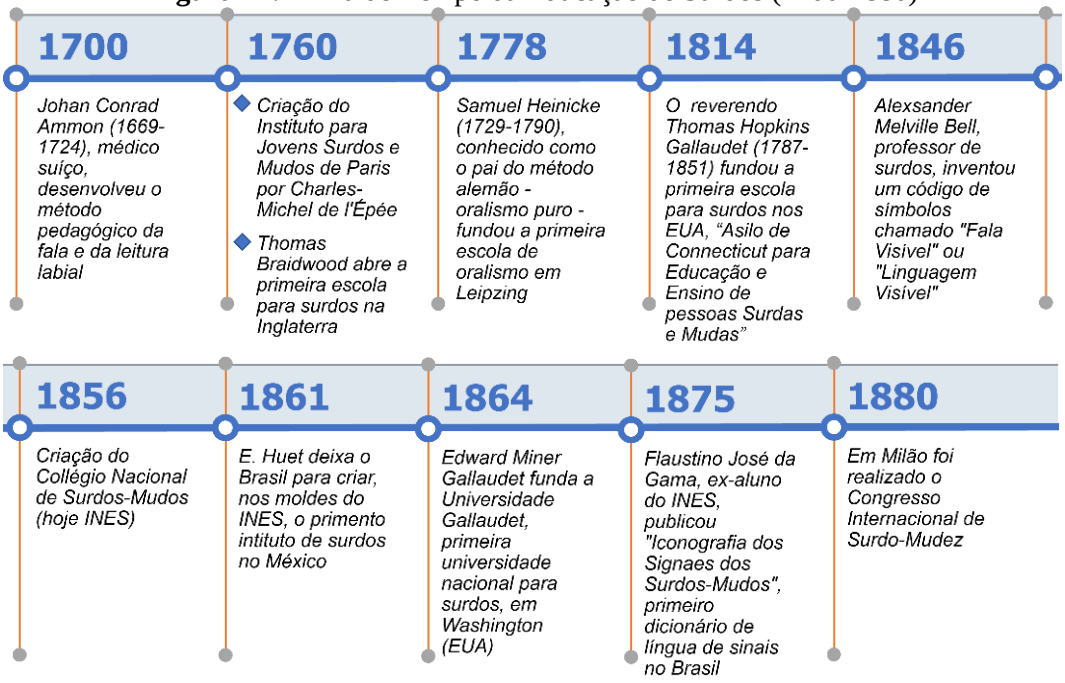
O destaque acima corrobora com a ideia de que a língua é esse elemento cultural que principia a aproximação dos pares e, portanto, o estabelecimento de uma identidade. Ousamos destacar que, até mesmo a formação das associações criadas, sobretudo na segunda metade do século XX, é uma salvaguarda da luta dessas comunidades surdas locais que são importantes para, inclusive, a aquisição de direitos. Compreendemos que ainda há o que se fazer no tocante à garantia efetiva de direitos da população surda, tendo em vista a precariedade de conhecimento da LIBRAS por parte da população ouvinte. No entanto, se é a partir dos saberes difundidos no espaço escolar que se desenvolve grande parte dos saberes que permeiam a vida em sociedade – pois a outra parte vem do convívio familiar – é pertinente enfatizar que um ensino bilíngue pode garantir, não somente aos surdos, mas a todos, a justa identidade coletiva.

No Brasil, 1856 é um marco para o início da educação dos surdos a partir da fundação do Collégio Nacional para Surdos-Mudos que, atualmente conhecido por Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), localizado na cidade do Rio de Janeiro/RJ, é, segundo o site Academia de Surdos (2019)[22] "considerado como a maior referência no que diz respeito ao ensino de surdos, oferecendo também diversas atividades de alta relevância".

Contudo, essa história não começa grande, mas é de fundamental importância reconhecer que a criação do Collégio Nacional para Surdos-Mudos se alia, junto com a fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, – hoje conhecido por Instituto Benjamim Constant – nos primeiros passos para uma educação formal de pessoas com deficiência. Neste contexto, podemos afirmar que o século XIX é de grande relevância, sobretudo na educação de surdos, pois percebe-se uma dinamicidade (de estudos e de debates) no que tange a utilização dos métodos e lugares específicos para o ensino das pessoas surdas. Não obstante a isso é perceptível observarmos a criação de escolas e institutos – como o INES, no caso brasileiro – com metodologia e filosofia própria a comunidade surda de cada país. Como podemos observar na figura 11:

[22] Disponível em: <https://academiadelibras.com/blog/ernest-huet/>. Acesso em 25 fev 2023.

Figura 11: Linha do Tempo da Educação de Surdos (1700-1880)


1700
Johan Conrad Ammon (1669-1724), médico suíço, desenvolveu o método pedagógico da fala e da leitura labial
1760
Criação do Instituto para Jovens Surdos e Mudos de Paris por Charles-Michel de l'Épée
Thomas Braidwood abre a primeira escola para surdos na Inglaterra
1778
Samuel Heinicke (1729-1790), conhecido como o pai do método alemão - oralismo puro - fundou a primeira escola de oralismo em Leipzing
1814
O reverendo Thomas Hopkins Gallaudet (1787-1851) fundou a primeira escola para surdos nos EUA, "Asilo de Connecticut para Educação e Ensino de pessoas Surdas e Mudas"
1846
Alexsander Melville Bell, professor de surdos, inventou um código de símbolos chamado "Fala Visível" ou "Linguagem Visível"
1856
Criação do Collégio Nacional de Surdos-Mudos (hoje INES)
1861
E. Huet deixa o Brasil para criar, nos moldes do INES, o primento intituto de surdos no México
1864
Edward Miner Gallaudet funda a Universidade Gallaudet, primeira universidade nacional para surdos, em Washington (EUA)
1875
Flaustino José da Gama, ex-aluno do INES, publicou "Iconografia dos Signaes dos Surdos-Mudos", primeiro dicionário de língua de sinais no Brasil
1880
Em Milão foi realizado o Congresso Internacional de Surdo-Mudez

Fonte: Elaborado pelo autor[23]

Ao longo do século XIX, como vimos afirmando, é cenário para uma acalorada discussão no que tange o método de ensino para as pessoas surdas – à época consideradas por surdas-mudas. Na Europa, o abade francês Charles Michel de L'Epée (1712-1789), o alemão Samuel Heinecke (1729-1790) e o inglês Thomas Braidwood (1715-1806), lançaram métodos que provocaram essas discussões intermediadas pelos seus respectivos aprendizes. Métodos que iam da utilização de uma linguagem visual, por meio da utilização de sinais, à oralização – que ainda era um método tido por eficaz, à época, para a educação de surdos.

No caso brasileiro, o método do abade francês L'Epée, fora importado e posteriormente adequado à realidade da comunidade surda local por intermédio do professor surdo Ernest Huet (1822-1882), que chega ao Brasil em 1855 a convite de D. Pedro II com a finalidade de fundar uma escola para surdos. Segundo Sander e Mori (2015, p. 9):

> o professor surdo Ernest Huet, teve enormes dificuldades para lecionar no INES, visto que as famílias brasileiras não reconheciam Huet como cidadão e não confiavam no seu trabalho pedagógico. Ele tinha poucos alunos. Muito diferente do professor surdo Laurent Clerc que foi aos Estados Unidos, que também era surdo e que fazia o mesmo trabalho numa escola para surdos, como Huet. (p.9)

[23] Com base na linha do tempo em Strobel (2009, p.19-27).

Para Rocha (2018), em *Instituto Nacional de Educação de Surdos: uma iconografia dos seus 160 anos*, Ernest Huet teve papel relevante na concepção educacional da instituição nos seus primeiros anos. Em meio aos debates acerca da metodologia – se visual ou oralista – que pairavam o tema no século XIX:

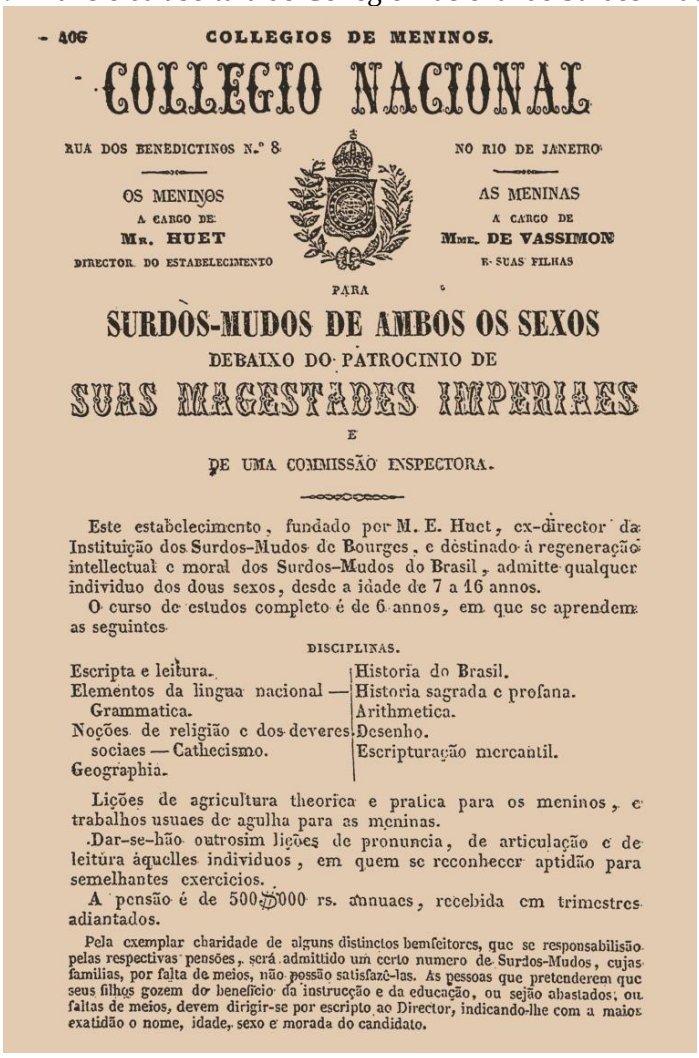
> [...] o novo estabelecimento começa a funcionar em 1º de janeiro de 1856, mesma data em que foi publicado o programa de ensino apresentado pelo diretor Huet, o qual compreendia as disciplinas de Língua Portuguesa, Aritmética, Geografia, História do Brasil, Escrituração Mercantil, Linguagem Articulada, Doutrina Cristã e Leitura Sobre os Lábios. Para ser matriculado, o aluno deveria ter entre sete e dezesseis anos e apresentar um certificado de vacinação. O curso tinha duração de seis anos com foco no ensino agrícola, em função das características socioeconômicas do Brasil na época. Para as meninas, as regras eram as mesmas, com o compromisso de organizar uma sociedade beneficente. (ROCHA, 2018, p.15)

Sobre as dificuldades, para além das mencionadas por Sander e Mori (2015), Rocha (2018) aponta para:

> Com a escola criada, mas ainda de forma precária, o diretor E. Huet, em abril de 1856, escreve à Comissão Diretora responsável por acompanhar o trabalho realizado no Instituto. Discorre sobre a situação econômica da instituição, destacando a importante ajuda do Teatro de São Januário por ter concedido um benefício que permitiu sanar as dívidas do Instituto, além de ressaltar a generosidade do Imperador D. Pedro II, que contribuiu com alguma subvenção. Argumenta que raramente um estabelecimento dessa natureza pode caminhar por si só e que na Europa esses estabelecimentos necessitam da caridade de particulares. Solicita ainda outro lugar para o Instituto funcionar, já que tem que se submeter às regras do Colégio que ocupa, não podendo aumentar o tempo de aula, que era de dez ao meio dia e das três às dezessete horas. (p.16)

É pertinente ressaltar que as questões citadas, tanto de cunho pedagógico quanto pecuniário, atendiam às necessidades da época (final do século XIX), em que Estado e religião estavam ali como parceiros. Para além dessas questões, no que tange ao próprio currículo e à metodologia empregados no INES. A partir daqui, iremos tratar o Collégio Nacional para Surdos-Mudos pela abreviação da nomenclatura que atualmente é adotada (INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos). Destarte, destacamos, no Instituto, à época, as disciplinas de "Leitura Articulada" e "Leitura Sobre os Lábios", dentre outras, conforme mostra o Anúncio de abertura do INES (Figura 12), que refletem muito sobre a primeira fase do ensino de surdos, o oralismo:

Figura 12: Anúncio da abertura do Collégio Nacional de Surdos-Mudos (1856)



406 COLLEGIOS DE MENINOS.

COLLEGIO NACIONAL

RUA DOS BENEDICTINOS N.º 8 — NO RIO DE JANEIRO

OS MENINOS
A CARGO DE
Mr. HUET
DIRECTOR DO ESTABELECIMENTO

AS MENINAS
A CARGO DE
Mme. DE VASSIMON
E SUAS FILHAS

PARA

SURDOS-MUDOS DE AMBOS OS SEXOS

DEBAIXO DO PATROCINIO DE

SUAS MAGESTADES IMPERIAES

E

DE UMA COMMISSÃO INSPECTORA.

Este estabelecimento, fundado por M. E. Huet, ex-director da Instituição dos Surdos-Mudos de Bourges, e destinado á regeneração intellectual e moral dos Surdos-Mudos do Brasil, admitte qualquer individuo dos dous sexos, desde a idade de 7 a 16 annos.

O curso de estudos completo é de 6 annos, em que se aprendem as seguintes

DISCIPLINAS.

Escripta e leitura.	Historia do Brasil.
Elementos da lingua nacional — Grammatica.	Historia sagrada e profana.
	Arithmetica.
Noções de religião e dos deveres sociaes — Cathecismo.	Desenho.
	Escripturação mercantil.
Geographia.	

Lições de agricultura theorica e pratica para os meninos, e trabalhos usuaes de agulha para as meninas.

Dar-se-hão outrosim lições de pronuncia, de articulação e de leitura áquelles individuos, em quem se reconhecer aptidão para semelhantes exercicios.

A pensão é de 500$000 rs. annuaes, recebida em trimestres adiantados.

Pela exemplar charidade de alguns distinctos bemfeitores, que se responsabilisão pelas respectivas pensões, será admittido um certo numero de Surdos-Mudos, cujas familias, por falta de meios, não possão satisfazê-las. As pessoas que pretenderem que seus filhos gozem do beneficio da instrucção e da educação, ou sejão abastados, ou faltas de meios, devem dirigir-se por escripto ao Director, indicando-lhe com a maior exatidão o nome, idade, sexo e morada do candidato.

Fonte: ROCHA, 2018, p.28

De fato, a criação do INES, em 1856, independentemente do método que apresentasse, já se constituía num avanço significativo e, podemos afirmar, no primeiro formato oficial de uma comunidade surda no Brasil. Outro ponto a destacar é, se voltarmos nosso olhar para o anúncio acima, vimos que o Instituto abraçava ambos os sexos, contudo com o ensino coordenado por docentes diferenciados – homem para educação de meninos e mulher, para as meninas, muito típico à época, visto que haviam escolas separadas para meninos e meninas – sendo a educação dos meninos dedicada ao próprio Huet e a das meninas, de Madame Vassimon e suas filhas.

Para Bacellar (2013) em sua tese de doutorado para a Faculdade de Medicina de São Paulo, intitulada *A surdo mudez no Brasil: (Cadeira de Hygiene)*[24] apresenta outras instituições

[24] A referida tese é um fac-símile, disponibilizado na Série Histórica do INES (2013)

que surgiram, segundo ele, para suprir a deficiência do INES, tais como o Instituto Central do Povo:

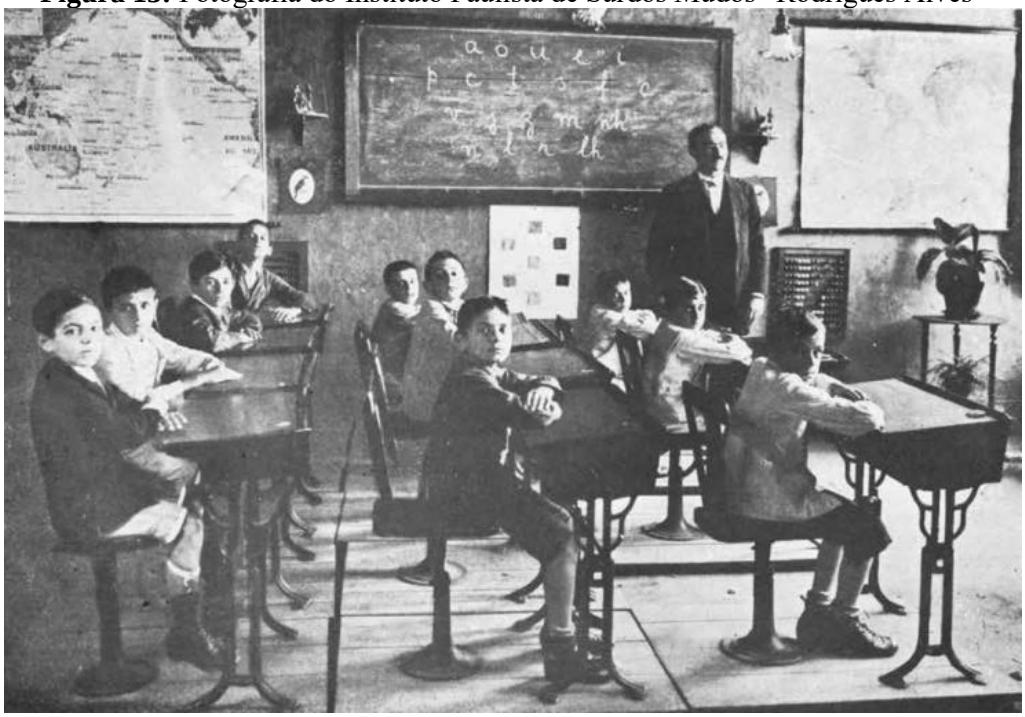
> associação phylantropica [sic] evangélica existente no Rio de Janeiro, fundou nas dependências de sua sede, um departamento especial para os surdos mudos [...]. Lá os surdos mudos encontram um agradável e proveitoso ponto de reunião, onde se divertem e instruem – é mais um clube que uma escola. Todos os seus frequentadores, em número de 35 actualmente [sic], são adultos e gozam a liberdade de frequentar o departamento quando quizerem [sic] ou quando puderem. Todas as noites funciona um curso de instrução secundária, dirigido também por um surdo mudo, Manuel de Souza [...]. Aos domingos, além da instrução religiosa, os surdos mudos praticam, no vasto pateo [sic] interno do Instituto, esportes vários [...]. Além disso, recebem os surdos mudos, quando necessitam, assistência médica, odontológica, pharmaceutica [sic], jurídica, inteiramente grátis. (p.103).

Como se percebe na citação acima, o Instituto Central do Povo tendia a ser mais um ponto de encontro do que um instituto educacional. No entanto, é importante também ressaltar, ainda tomando por base a narrativa de Bacellar (2013), que o referido instituto supria uma deficiência – o que podemos compreender como uma necessidade – do INES. Como vimos ao longo deste capítulo, este último foi criado com fundamentos metodológicos voltados à educação de surdos, enquanto o Instituto Central do Povo, por ser uma iniciativa filantrópica, atendia não somente à comunidade surda, mas, pela nossa compreensão da fala do autor, uma gama de pessoas, provavelmente o público evangélico do Rio de Janeiro, que já representava uma comunidade isolada na época (1926)[25].

Na narrativa de Bacellar (2013), há outras instituições, à época de sua tese, que se dedicavam aos cuidados com a comunidade surda, a saber, o Instituto Paulista de Surdos Mudos "Rodrigues Alves" (Figura 13), em São Paulo. Sobre ele, o autor destaca que trabalhava com o método oral.

[25] Este ano refere-se à data da tese do Bacellar (2013).

Figura 13: Fotografia do Instituto Paulista de Surdos Mudos “Rodrigues Alves”



Fonte: BACELLAR, 2013, p.115

Ainda no contexto da historiografia da educação de surdos, na Paraíba, há uma lacuna de informações. Não foram encontrados registros históricos que fornecessem orientações sobre a educação de surdos, semelhantes aos que foram discutidos até o momento. Isso sugere duas possibilidades quanto ao destino dos surdos paraibanos: primeiro, a "migração" para outros centros que ofereciam uma educação voltada para eles, como o próprio INES, no Rio de Janeiro; segundo, a formação de comunidades que adotavam gestos não padronizados - uma linguagem informal - até o surgimento de escolas especiais ou associações, como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) na década de 1950, a Fundação Centro Integrado de Apoio ao Portador de Deficiência (FUNAD[26], 1989), a Associação de Surdos de João Pessoa (1988).

No entanto, é um fato que, desde a criação dessas associações e fundações - tanto as localizadas quanto as não localizadas - elas têm contribuído para a formação de comunidades surdas locais em toda a Paraíba, assim como em outros estados brasileiros. Vejamos a tabela abaixo:

[26] Fundação criada pelo Estado da Paraíba no governo de Tarcísio Burity (1987-1991) (TOURINHO, 2019). Atualmente, “vem implementando políticas, programas e serviços nas áreas de saúde, inclusão social e educação, voltados para as pessoas com deficiência, promovendo uma melhor qualidade de vida, bem estar social e cidadania” (PARAIBA, 2023)

Figura 14: Tabela – Associações de Pessoas com Deficiência na Paraíba[27]

Associação	Sigla	Cidade	Tipo	Fundação
Fraternidade Cristã de Pessoas com Deficiência da Paraíba	FCD/PB	João Pessoa	Não-Governamental	1977
Centro Sistema Universal Verbotonal da Audição Guberina – Centro Humanístico	SUVAG	João Pessoa	Não-Governamental	1983
Associação de Surdos de Campina Grande	ASCG	Campina Grande	Não-Governamental	1987
Associação Paraibana de Deficientes	ASPADEF	João Pessoa	Não-Governamental	1988
Fundação Centro Integrado de Apoio ao Portador de Deficiência	FUNAD	João Pessoa	Governamental	1989
Associação de Surdos de João Pessoa	ASJP/PB	João Pessoa	Não-Governamental	1989
Associação de Surdos de Pombal	ASBAL	Pombal	Não-Governamental	1995
Centro de Atividades Especiais Helena Holanda	CAEHH	João Pessoa	Não-Governamental	2000
Associação de Deficientes e Familiares	ASDEF	João Pessoa	Não-Governamental	2003
Associação dos Portadores de Deficiência da Paraíba	APDEP	João Pessoa	Não-Governamental	2004
Centro de Referência Municipal de Inclusão para Pessoas com Deficiência	CRMIPD	João Pessoa	Governamental	2005
Federação Desportos de Surdos da Paraíba	FDSPB	João Pessoa	-	2010
Associação dos Surdos de Cajazeiras	ASCZ	Cajazeiras	Não-Governamental	2013
Centro Dia para Pessoas e suas Famílias	Centro Dia	João Pessoa	Governamental	-
Associação de Surdos de Sousa	ASSO	Sousa	Não-Governamental	-

Fonte: Elaborado pelo autor.

Ao olharmos para a tabela acima, percebemos que, no despontar do século XXI, o crescimento de associações de surdos aumentou. Fenômeno que interpretamos como sendo oriundo das conquistas, não somente no Estado da Paraíba, mas em todas as demais unidades da Federação, e nos revela a própria consciência histórica de reconhecimento (histórico) das diversas comunidades surdas à sua identidade. No tocante ao caso paraibano, estimamos que, sobretudo nos seus principais centros urbanos, tenhamos associações de surdos, o que é relevante para a construção das comunidades surdas locais.

[27] A tabela foi elaborada considerando, em pesquisa realizada no site do Ministério Público da Paraíba (MPPB) as associações que atendem, dentre outras deficiências, a auditiva. Disponível em: <https://www.mppb.mp.br/index.php/17-estatico/20031-relacao-de-entidades-governamentais-e-nao-governamentais-de-apoio-as-pessoas-com-deficiencia-em-joao-pessoa-marco-2018>. Acesso em 13 mar 2023.

Tais associações exercem uma função especial no que diz respeito ao compartilhamento de interesses em comum. Estão para além de uma reunião dos sujeitos surdos de um determinado local, mas também num movimento legítimo de consciência histórica e de articulação e encontro da comunidade surda, ou seja, atendem também à socialização da comunidade surda. Em Cerri (2011), há um extrato de um diálogo que, acreditamos, ser simbólico para exemplificar o processo de identidade que há, pela construção histórica da população surda, na constituição de uma consciência histórica:

> **Folha:** Por que a senhora apoia Le Pen?
> **Charlotte:** Porque sou francesa. Além disso sou de origem celta. Após milhares de anos, nós somos celtas e franceses. Os celtas eram um grande povo que vivia aqui antes da invasão romana. Queremos permanecer celtas. (CERRI, 2011, p.35)

O diálogo nos permite compreender as razões (históricas) pelas quais a entrevistada enfaticamente afirma apoiar seu candidato. O teor de historicidade presente na fala respalda a personagem de quem ela realmente é! Portanto, não é anacrônico transpor o diálogo para a realidade da população surda, pois, assim como Charlotte se define francesa pela sua "linhagem" histórica, os surdos devem fazê-lo pelo histórico de conquistas, sobretudo no campo da comunicação.

Em Cajazeiras, cidade do interior da Paraíba, atendida pela alcunha de "A cidade que ensinou a Paraíba a ler"[28], não se têm registros de institutos educacionais específicos para a população surda. Havia, portanto, além da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), a Escola Especial Francisco de Assis que atendia, além dos surdos, outras pessoas com deficiência. Essa escola foi, até seu fechamento, em 2011, a única na educação especial.

Segundo Silva (2017):

[28] A frase, atribuída ao político paraibano Alcides Carneiro, é mais um fruto de um arroubo oratório durante as eleições gerais de 1947, quando este candidatou-se a governador da Paraíba contra Osvaldo Trigueiro, mas ancora-se em episódios da história do lugar. Há relatos – que não consideraremos para efeito de historiografia, pois necessitam de uma problematização, para além de uma nota de rodapé, mas que podem ser considerados aqui – de que o político gritou do palanque ao ser recebido de forma hostil na cidade, reduto eleitoral de seu adversário. Entretanto, cabe ressaltar que a frase se ancora no peso da figura de Padre Rolim e da estrutura educacional aqui existente. Cajazeiras foi elevada à categoria de cidade em 1876, mas foi dada por sesmaria ao pernambucano Luiz Gomes de Albuquerque, que fundou a fazenda Cajazeiras e, posteriormente, foi doada a uma de suas filhas, Ana de Albuquerque, em ocasião do seu casamento com Vital de Sousa Rolim. Do casamento, nasceu Inácio de Sousa Rolim, o primogênito do casal, que se ordenou sacerdote e voltou para Cajazeiras, fundando a primeira escola da região. A relevância de Padre Rolim para o cenário educacional foi grande, pois a Escola da Serraria atendeu vários estudantes da região, entre eles Padre Cícero Romão. Atualmente, Cajazeiras é uma das sedes das regionais de Educação do Estado da Paraíba, além de ser polo também na educação superior. (Fontes: Wikipédia; RODRIGUES, 2012)

> O objetivo da instituição era a promoção da Educação e das Atividades de Amparo Social e atendia a um público constituído de crianças e adolescentes com necessidades especiais. Os idealizadores desse projeto foram: José Murilo Siebra, Lúcia Maria de Brito Gonçalves Siebra e Maria Ilzanetti Bandeira, psicóloga e mãe da professora daqueles/as Surdos/as [...] Os recursos financeiros eram oriundos do Instituto CAPEMI de Ação Social, Prefeitura Municipal de Cajazeiras, Convênio FNDE/PDDE, doações do Juizado Especial Cível e Criminal, Sócios das Obras Sociais dos Cireneus do Caminho – CIRECAM e Pessoas Físicas. [...] A Escola Especial Francisco de Assis foi fundada em 30 de setembro de 1983 e deste ano até 2007, era uma Escola Especial. De 2008 a 2011, passou a ser Escola Regular. Isso se deu devido às exigências da lei em fechar as escolas especiais [grifo nosso]. (p.22)

De acordo com a citação acima, a instituição, originária do interesse de um grupo específico e não do poder público, mantinha-se com recursos diversos. Maria Ilzanetti Bandeira (1992), uma das idealizadoras da Escola Especial Francisco de Assis, relata, em seu texto, um processo difícil na execução do projeto de criação da escola. Segundo ela:

> No sentido de assegurar em nós a esperança e para reforçar a nossa responsabilidade, no que diz respeito à vida digna para todos, em especial, para as crianças especiais, batemos em várias portas, estas não nos puderam atender. Como já estávamos imbuídos do poder da "decisão", iniciamos um atendimento psico-pedagógico com um número reduzidíssimo de alunos. [...] A partir de 1987, a nossa idéia [sic] de levar o desenvolvimento a muitas crianças e alegria a várias famílias, foi encampada pela CIRECAM – Obras sociais dos Cireneus do Caminho. [...] E tem dentre seus objetivos, promover a educação (BANDEIRA, 1992, p.12).

Apesar de ter sido abraçada por um grupo religioso – de orientação espírita – a escola não trazia um cunho devocional. Percebe-se, tanto no texto de Silva (2017), quanto no discurso de Maria Ilzanetti Bandeira (1922) – idealizadora do projeto – assim como revela Jeanne Cristine – à época professora/intérprete da escola e hoje intérprete da EEEFM Dom Moisés Coêlho, pedagoga e atualmente cursa a graduação em Letras/LIBRAS pela Universidade Federal da Paraíba, em formato EaD (UFPB Virtual), intérprete da LIBRAS reconhecida pela FUNAD, além de outros cursos técnicos, atuou como professora na extinta Escola Especial Francisco de Assis e acompanhou de perto a transição dos alunos surdos quando do fechamento da Escola Especial e suas respectivas matrículas na escola campo da nossa pesquisa – que a Escola Francisco de Assis estava, à luz de sua fundação, ancorada na perspectiva de mobilizar a comunidade com deficiência da cidade e promover uma educação que visasse a sua autonomia.

No que tange à comunidade surda, a centelha de todo o processo – inclusive de (auto)reconhecimento – principia nas ações realizadas naquele educandário. No relato da

professora e intérprete, percebemos que à medida que a notícia de que havia uma escola voltada à educação de "excepcionais" – como era comum chamar as pessoas com deficiência à época – a procura foi aumentando. Num dado momento, a nossa entrevistada nos apresenta uma fala – conforme a sua memória delimitou – de uma mãe de surdo:

> Chegou lá e disse: "olha Dona Ilzanetti, é o seguinte! Meu filho não estuda em lugar nenhum, ele tem quinze anos, nenhuma escola aceita ele, e o menino está aí, que nem bicho..." Agente falava com ele e ele se escondia, e ele falava em sinais, mas não era sinais, não era sinais... não era LIBRAS, eram sinais caseiros, tipo mímicas, entendeu? Para apontar...

A citação acima revela as condições às quais a população surda de Cajazeiras vivia submetida antes da criação da escola, como fala nossa entrevistada reiteradas vezes. Dessa forma, ao somarmos essa fala à leitura do texto da professora Maria Ilzanetti Bandeira, é possível sensibilizar-se com as condições pretéritas da educação, não apenas dos surdos, mas também de outras crianças com deficiência, síndromes ou transtornos na cidade. Além disso, é preciso compreender também que, diante dos desafios que ainda enfrentamos hoje, a Escola Especial Francisco de Assis, apesar de sua referência, não foi suficiente para a educação da sociedade cajazeirense em relação à inclusão das pessoas com deficiência, visto que isso mais parecia – como ainda parece hoje, infelizmente – ser mais uma questão que as famílias deveriam gerir do que a própria sociedade aprender a ser mais inclusiva.

No entanto, de acordo com Bandeira (1992, p.17), a "Escola Especial 'Francisco de Assis', [...] oferece aprendizagem condizente com suas potencialidades e carências, desenvolvendo, através de sistemas especiais de sensibilização, que os colocam em condições de integração no grupo social". O trecho vai ao encontro de uma perspectiva que conhecemos bem hoje nos textos que tratam de uma proposta inclusiva nas escolas regulares. Silva (2017) endossa, no campo da educação de surdos, que na escola:

> Inicialmente, a pedagogia usada era livre, ensinavam palavras da língua portuguesa com o auxílio do alfabeto manual, dentre outras atividades, mas sem preocupações voltadas somente para a LIBRAS, pois não havia pessoas capacitadas naquele momento. Com o andamento e o desenvolvimento da escola, foram feitas capacitações de diretores, equipes de apoio e professores na área de LIBRAS. (SILVA, 2017, p.22-23)

Entendemos que, quando o autor destaca a utilização de uma pedagogia livre no que diz respeito à educação dos surdos na Escola Especial Francisco de Assis, isso se deve à ausência de uma definição clara quanto a ser oralista, utilizar comunicação total ou adotar

abordagem bilíngue. Essa perspectiva de Silva é confirmada no relato da nossa entrevistada, quando ela relata:

> Primeiro dia de aula com eles, quando eu olhei pra dentro da sala tinha doze alunos surdos, entre 24 e 25 anos até 5 anos de idade, todos numa sala só, porque além disso tinha aquele tal do seriado, que era 1ª, 2ª, 3ª e 4ª série, tudo dentro de uma sala só. [...] As minhas aulas, pareciam aulas de teatro, sem brincadeira nenhuma! Pareciam aulas de teatro! O que você imaginar... Eu fiz supermercado para que eles aprendessem. É! Pedi para que eles juntassem coisas... Aí eu pensava: "Meu Deus, se fosse Arminda, se fosse Ione, como seria que elas iriam entender isso assim... Já sei, se eu fizesse assim, isso, isso e isso". Toda a vida eu fazia isso. Eu não estou com demagogia, eu estou falando a mais pura verdade. Foi o que aconteceu! Montamos um supermercado com tudo o que você imaginar. Pacote de café eu enchia de capim e grampeava e botava o preço; arroz, feição, prestobarba, sabonete, colônia, tudo o que você imaginar que tinha num supermercado... [A diretora] disponibilizou umas três ou quatro estantes daquelas de ferro, aí eu fui montando... Arrumei uma cesta... Todo dia agente ia pra lá. Lá dentro, eu consegui perceber que eu não só estava trabalhando Matemática, mas eu comecei a trabalhar a diferença de marca pra nome, por exemplo, café é uma coisa, São Braz[29] é outra, entendeu?! E depois eu ia montando as minhas aulas em cima do supermercado. Aí, na aula de Ciências, a aula era desenvolvida dentro do supermercado, mas ensinando pra eles o porquê não consumir tanto produto enlatado, o porquê não fazer mistura. E eu levava sempre experiência, com um saco, colocava um monte de coisa dentro... "O que é que eu tenho aqui?", "Banana!" [sinal][30]. Aí eu pegava um pedaço de banana e "puff" dentro do saco. "Tu quer o quê?", "Refrigerante" [sinal]. Tome refrigerante, tome num sei o que, tome num sei o que. O saco quando olhava tava aquela nojeira lá dentro. Eu disse "tá assim [sinal] em todo mundo". E aí começou a ficar prazeroso. E quanto mais eu fazia, mais eu me entusiasmava, porque eu via que o aprendizado deles foi quântico, foi assim [sinal referente a subida]. Então, sabe! Aí eu cheguei em Dona Lúcia e disse: "Dona Lúcia, eu queria que a escola me organizasse para me mandar para a Funad, eu gostaria de fazer um curso de LIBRAS". Porque eu sabia porque eu ia pra *lan house*[31], mas contextualizar era diferente, entendeu? Fui para a Funad, passei dez dias em João Pessoa. [...] Mas eu fui lá, fiz o curso! Foi assim, maravilhoso! Foi explêndido! E foi um pontapé! Foi aí onde nasceu mesmo a LIBRAS e a cultura da LIBRAS em Cajazeiras. Começou daí! Desse encontro de eu ter ido fazer esse curso pela Funad, passei dez dias lá... Era um curso extensivo de muitas horas, muito cansativo, mas muito prazeroso.

Ambas as posições – a de Silva (2017) e da nossa entrevistada – demonstram o que – como já explorado anteriormente – Bandeira (1992) aponta como possíveis metodologias da

[29] Indústria paraibana no ramo de café e outros produtos alimentícios.

[30] Registra-se que, neste momento da entrevista, a entrevistada foi falando sobre sua prática e falando em Libras também, fazendo os sinais referentes aos objetivos, sinalizando para mim como era sua prática durante as aulas.

[31] Com a chegada da internet nas cidades, sobretudo nas de interior, por ainda não ser popularizada – nem todos tinham acesso à internet, muitas vezes discada, e muitas vezes até mesmo sem ter acesso a computador – alguns microempresários montaram em pontos estratégicos, incluindo até mesmo as garagens de suas casas, e forneciam o serviço de internet em seus computadores para diversos usos, cobrando por hora. Além disso, ofereciam serviços adicionais como impressão, escaneamento, assistência técnica, entre outros.

instituição. A idealizadora do projeto compartilha, como demonstra a Figura 14, as áreas trabalhadas na Escola Especial Francisco de Assis.

Figura 15: Quadro com as áreas trabalhadas na Escola Especial Francisco de Assis

Fonte: Bandeira, 1992, p.38. Adaptado pelo autor.

Pelo que se observa, as áreas pelas quais a instituição dedicava-se a trabalhar têm por base o desenvolvimento de habilidades que não se limitam ao universo da surdez. Ao contrário, elas são gerais no que se refere ao princípio educativo da vivência em sociedade, base da educação inclusiva. Cabe ressaltar que a Escola Especial Francisco de Assis não tinha por objetivo, como o INES, por exemplo, ser uma escola exclusiva para alunos surdos. Ela tinha, para além do atendimento a este público, um olhar para a população com deficiência da cidade de Cajazeiras como um todo. Como afirma a própria idealizadora do projeto, a Professora Maria Ilzanetti Bandeira: "precisávamos de forças, de organização, de empenho e de estruturação para atender à Educação de crianças excepcionais infradotadas [grifo nosso]" (1992, p.11). E esse pensamento é ressaltado quando olhamos para a figura acima que traz as áreas trabalhadas na

referida instituição, que são globais ao desenvolvimento de quaisquer indivíduos com deficiência, transtorno ou síndromes.

É pertinente considerarmos, no tocante ao nosso grifo[32], o desuso de terminologias atribuídas à pessoa com deficiência – termo que, na nossa ótica, é o mais coerente, tendo em vista o valor identitário a ele agregado. Ao denominarmos de PcD (Pessoa com Deficiência), expurgamos o estigma do "ceguinho", do "aleijado", do "inválido", do "incapaz", do "especial", do "mudinho", entre outros.

Contudo, é certo que a referida instituição desenvolveu um trabalho significativo, sobretudo na educação de surdos. Para Silva (2017, p.24): "O que nos chamou atenção foi o período em que a escola funcionou. Foi um período marcado por lutas e conquistas da comunidade surda em nível Nacional." O autor destaca que, no decorrer da primeira década do nosso século, especialmente nos anos de 2002 e 2005, a sanção de duas leis – o de nº 10.436/2002[33] e o de nº 5.626, que institui a inclusão da LIBRAS como objeto de ensino, pesquisa e extensão nos cursos de formação de professores para a educação básica – empoderam a comunidade surda ao reconhecer a LIBRAS como língua oficial para as pessoas surdas.

Silva (2017) ainda ressalta que, no que tange a educação de surdos na Escola Especial Francisco de Assis, "pude constatar que, naquela escola, os/as Surdos/as começaram a constituir suas identidades, se unirem por um mesmo laço, por ter a Língua de Sinais como meio de comunicação naquele ambiente" (p.25).

É uma percepção que também temos, uma vez que, tendo encerradas as atividades como Escola Especial com a instituição das políticas públicas para a educação inclusiva em âmbito nacional através do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (2007) e as legislações que sucedem, como por exemplo, o Decreto nº 6.751/2008[34] que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado, os estudantes surdos migraram, em grande parte, para a EEEFM Dom Moisés Coêlho como aponta o relato da ex-diretora desta escola:

> [...] e depois de Luzia nós começamos então a receber outros alunos e, imediatamente, recebemos a matrícula de dezesseis alunos surdos. Porque a chegada da sala, aqui na escola, coincidiu também com o fechamento de uma escola que tínhamos no município para alunos com necessidades especiais. [...] E, imediatamente, aqueles dezesseis alunos que haviam na escola foram trazidos para cá e nós tivemos que receber. Pra gente, inicialmente, outro desafio que estávamos recebendo – e, nós recebemos numa leva grande [*risos*]. Nós não fomos recebendo um aluno aqui, um aluno ali, foi assim, de

[32] Mesmo considerando que o termo utilizado por Bandeira (1992) já era, à sua época, um diferencial no tocante ao tratamento às pessoas com deficiência.
[33] Lei que reconhece a Libras como meio legal de comunicação dos surdos no Brasil.
[34] Este decreto já foi revogado, sendo atualizado por outros decretos.

> repente: a sala chega e chega todo esse público de alunos cegos e chega um público de alunos surdos, que para nós, inicialmente, já era um grande desafio.

A soma desses relatos nos ajuda a compreender que, mesmo de forma tímida, havia em Cajazeiras – ainda que centralizada na extinta Escola Especial Francisco de Assis – um movimento de formação de uma comunidade surda na cidade. Tanto é que, em 2013, consolida-se com a criação da Associação de Surdos de Cajazeiras. Sobre isso, é perceptível o despontar dessa identidade e cultura surdas em Cajazeiras com a formação, ainda no âmbito da Escola Especial Francisco de Assis, do Coral "Mãos que Cantam" (Figuras 16 e 17).

Figura 16: Fotografia do Coral "Mãos que Cantam"

Fonte: Acervo pessoal da intérprete (nossa entrevistada), aprox. 2005

Figura 17: Fotografia do Coral "Mãos que Cantam"

Fonte: Acervo pessoal da intérprete (nossa entrevistada), aprox. 2005

A formação desse coral, à época[35] – entre os anos de 2003 a 2005 – ganhou forte repercussão na cidade, se apresentando inclusive em eventos religiosos nas igrejas. Foi nesse período que aprendemos o sinal de aplausos. Neste sentido, é pertinente ressaltar a importância desse movimento, iniciado na Escola Especial Francisco de Assis, como quebra de uma barreira social e de valorização da identidade surda em Cajazeiras-PB.

Por vezes, ao ler sobre o processo de inclusão nas escolas regulares, há certa crítica ao modelo das classes especiais, pois, por vezes, segregava os indivíduos do convívio com outros alunos. Compreendemos, em parte, pois tal segregação era, para a sociedade do final do século XX, ainda uma grande barreira, mesmo observando movimentos em defesa da pessoa surda, por exemplo, entre os anos 1970-90. Fato que, ao voltarmos nosso olhar para o relato de Jeanne, ex-professora da Escola Especial Francisco de Assis, quando ela afirma que as pessoas olhavam para o carro que conduzia os estudantes à escola – que já se situava em um local relativamente distante do centro da cidade – como o "carro dos doidim".

Contudo, é pertinente observar a formação de escolas especiais, como a que se situava em Cajazeiras-PB, com todo um trabalho voltado para o desenvolvimento das habilidades e interação social, como um espaço para a formação das identidades desses indivíduos e precursora na instituição de comunidades (surdas). Assim, observa-se a criação do INES, no Rio de Janeiro, do Instituto Benjamin Constant (para alunos cegos), da Funad, na Paraíba, até as associações de surdos.

2.2 A ESCOLA DOM MOISÉS COÊLHO COMO CAMPO DE PESQUISA

A EEEFM Dom Moisés Coêlho é assim denominada para homenagear o primeiro bispo da Diocese de Cajazeiras-PB. De acordo com o PPP da instituição (2022, p.13), "contribuiu enormemente para o crescimento da cidade". O documento traz um breve histórico do clérigo: "Dom Moisés Sizenando Coêlho nasceu em abril de 1877, no Sítio Riachuelo. Já em 1894 matriculou-se no Seminário da Paraíba, sendo ordenado padre no dia 1 de novembro de 1901 e, em 16 de novembro de 1914, foi eleito o primeiro Bispo da recém-criada Diocese de Cajazeiras, onde permaneceu até a sua nomeação, no ano de 1932, pelo Papa Pio XI para

[35] Aqui também nos permitimos fazer um exercício de memória a fim de contribuir, como testemunha ocular da história, para este trabalho.

ocupar o cargo eclesiástico de Arcebispo Adjunto de Dom Adauto na Arquidiocese da Paraíba, passando a morar no Mosteiro de São Bento." (PPP, EEEFM Dom Moisés Coêlho, 2022, p.13).

Figura 18: Fotografia da frente da EEEFM Dom Moisés Coêlho (1951)

Fonte: PIBID-História, 2014, p.7

Figura 19: Fotografia da frente da EEEFM Dom Moisés Coêlho (2023)

Fonte: Acervo do Autor, 2023.

Ao lançarmos nosso olhar para a pesquisa que culmina na produção do *Diciosinalário* de Conceitos Históricos, vislumbramos, de imediato, a Escola Dom Moisés Coelho, em Cajazeiras/PB, por várias razões, sendo a principal delas o fato de ter o público-alvo da nossa

pesquisa – estudantes surdos. Além disso, atuamos nessa escola desde 2011, temos uma experiência anterior como estudante, realizamos propostas anteriores de construção de um glossário dos termos apresentados nos conteúdos do componente curricular de História e aplicamos a LIBRAS. A escola também possui um programa de acolhimento aos alunos surdos, bem como outros em condição de deficiência, síndromes e/ou transtornos, sendo reconhecida na cidade como a primeira escola com sala de AEE tipo 1.

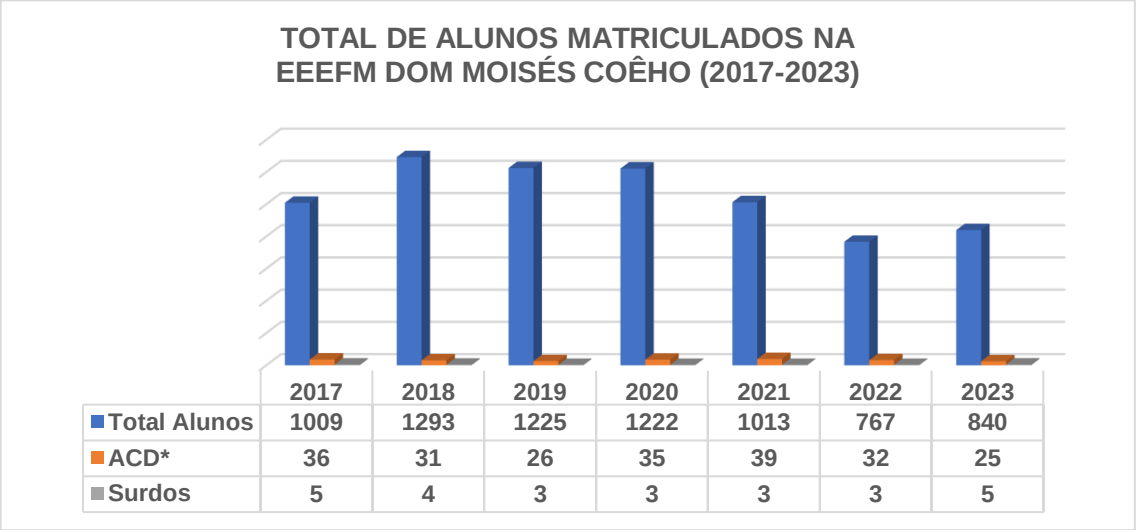
Neste sentido, a Escola Dom Moisés Coelho reúne todos os elementos necessários para esta pesquisa. Além disso, na cidade de Cajazeiras/PB, a escola, como já afirmamos, tem um reconhecimento elevado, o que se reflete na busca dos pais e estudantes no ato da matrícula, como aponta Edna Elba de Caldas Barreto, ex-gestora da instituição, quando afirma que:

> Nós tínhamos uma procura gigantesca por matrículas na escola, tanto que as demais escolas começavam a fazer campanhas de matrículas no mês de novembro... Dom Moisés Coêlho não se dava ao luxo de fazer isso, porque nós não tínhamos vaga para ofertar, era o inverso. Nós tínhamos que fechar o ano letivo, contar, aluno a aluno, fechar as turmas, então, ao fechar as turmas, nós marcávamos esse primeiro dia de matrícula, e o primeiro dia de matrícula, nós ficávamos aqui, até às vezes, 10h/11h da noite... E, já tínhamos que deixar um cartaz afixado, eu sempre – pelo menos na época em que estive na direção... Nós já deixávamos um cartaz fechando todas as matrículas, contanto pasta por pasta, matrícula por matrícula de veteranos... E aí já fazíamos um cartaz grande, colocávamos afixado no portão da escola. É... Duas vagas para o 6º ano, manhã... 7º ano, manhã, "não há vaga" ... 5 vagas para o 9º ano manhã... Tantas vagas... E aí já tinha que colocar afixado, porque quando dava 2h da manhã os pais começavam a chegar para enfrentar uma fila para pegar matrícula para o dia seguinte.

Como bem enfatiza o relato da ex-gestora, a Escola tem uma demanda alta em comparação com as demais escolas (estaduais e municipais) de Cajazeiras. Para compreendermos melhor, fizemos um levantamento das matrículas junto à secretaria da referida instituição entre os anos de 2016 a 2023[36] (Figura 20), o que corrobora com a citação da professora.

[36] O nosso recorte foi mais atual, tendo em vista os dados que a secretaria escolar nos forneceu. A princípio, nosso objetivo era fazer um levantamento da série histórica de matrículas entre os anos de 2005 a 2023; no entanto, os dados anteriores ao ano de 2016 estavam em um arquivo da escola, o qual não conseguimos localizar.

Figura 20: Gráfico – Quantitativo de alunos matriculados na EEEFM Dom Moisés Coêlho (2017-2023)



	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Total Alunos	1009	1293	1225	1222	1013	767	840
ACD*	36	31	26	35	39	32	25
Surdos	5	4	3	3	3	3	5

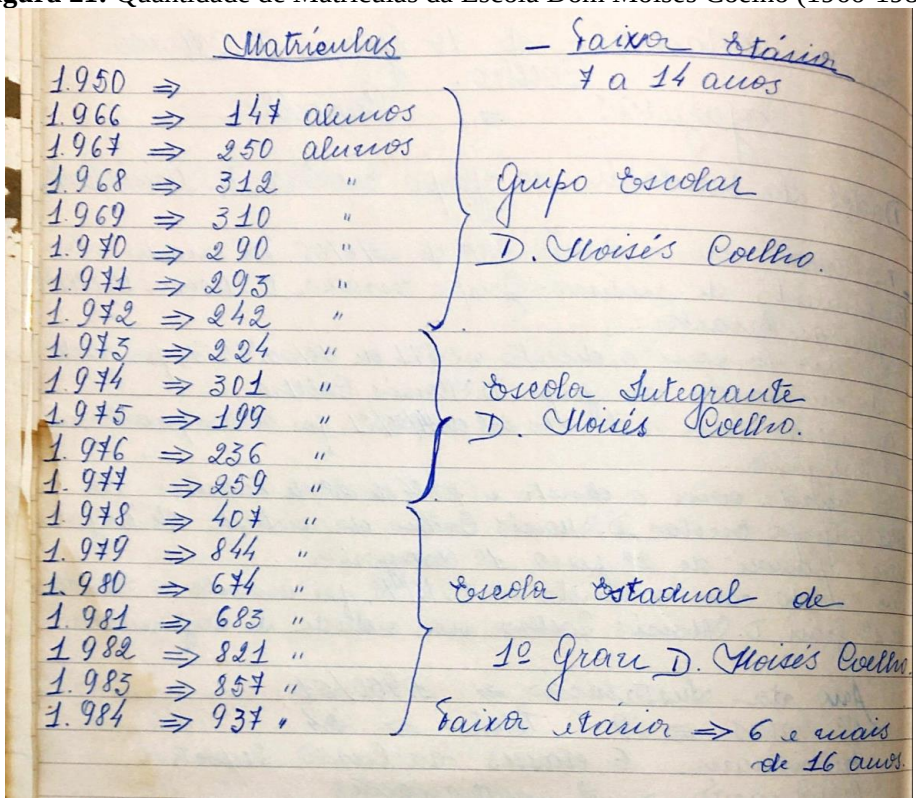
Fonte: Elaborado pelo autor com dados fornecidos pela secretaria da Escola.

Como demonstra o gráfico acima, estamos observando uma escola antiga no município que abriga um quantitativo considerável de estudantes. Se nos pautarmos nos dados do último censo demográfico[37], o município de Cajazeiras tem, no ano de 2021, uma população estimada de 62.576, sendo 11.711 crianças e jovens em idade escolar matriculadas nas instituições de ensino público e privado, ou seja, dos 19% dos estudantes matriculados – correspondente aos mais de 11 mil que citamos – a Escola Dom Moisés, em sua série histórica[38], detém, em média, de 7% a 9% das matrículas de todo o município.

Originalmente fundada para servir de anexo a outras escolas, o então Grupo Novo transforma-se, quando do reconhecimento por decreto estadual, em escola regular, ofertando inicialmente o que hoje conhecemos pelos anos iniciais do ensino fundamental. De sua fundação até os dias de hoje, a escola consolida-se também no trabalho que é desenvolvido frente à sociedade cajazeirense. Se voltarmos nosso olhar para as anotações do documento abaixo (Figura 21), no tocante ainda ao número de matrículas, a escola Dom Moisés Coêlho já vinha de uma crescente à medida em que vai agregando, paulatinamente, etapas da educação básica. Atualmente, a escola, que funciona nos três turnos, atende os ensinos Fundamental (anos finais) e Médio, além da Educação de Jovens e Adultos no turno noturno.

[37] Dados colhidos no site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) referentes ao último censo (2020). Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/cajazeiras/panorama>. Acesso em 26 mar 2023.
[38] Aqui fizemos uma média das matrículas entre os anos que estão no gráfico para elaborar a porcentagem.

Figura 21: Quantidade de Matrículas da Escola Dom Moisés Coêlho (1966-1984)



Fonte: Acervo da Escola, 2023

O documento acima foi extraído de um caderno de anotações, pertencente ao acervo da escola, e nos possibilita visualizar, em dados numéricos, a relevância histórica e social da instituição. Além de evidenciar o crescente número de matrículas entre os anos de 1966 a 1984 entre crianças de 6 a 16 anos, o registro traz nomenclaturas que nos permitem compreender a história da escola. Assim como aponta o seu PPP (2022), a escola, que leva o nome do primeiro bispo da Diocese de Cajazeiras, foi originalmente pensada como Grupo Escolar. A política de criação de grupos escolares na Paraíba data, segundo Pinheiro (2002, p.280), de 1916. Segundo Reis (apud Pinheiro), os grupos escolares foram criados para reunir num só prédio de quatro a dez escolas num raio de 2 km (para o gênero masculino) e 1 km (para o gênero feminino) (PINHEIRO, 2002, p.125).

Tomando por base a afirmação do autor, podemos compreender a justificativa do fato de o Grupo Escolar Dom Moisés Coêlho, no ano de sua criação, abrigar turmas da Escola Estadual Professor Crispim Coelho, hoje conhecida por Estadual, e da Escola Professor Hildebrando Leal. Se voltarmos para a análise do documento, veremos que, entre os anos de

1973 e 1977, a escola passa a se denominar Escola Integrante[39] e, a partir de 1978, Escola Estadual de 1º Grau, o que corresponde, atualmente, ao Ensino Fundamental.

Diante do exposto, alguns pontos podem ser vistos como base para a discussão do quadro e dados acima, conforme nos esclarece a ex-gestora no tocante à demanda de estudantes para a escola em questão. O primeiro deles é a localização geográfica.

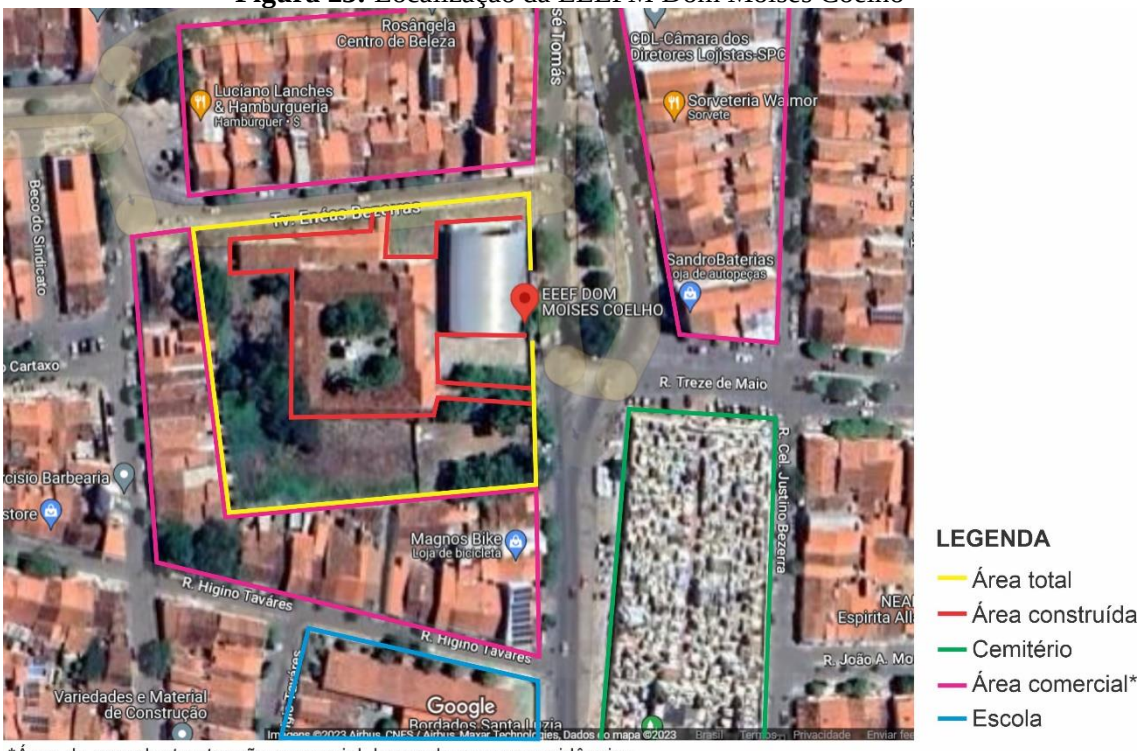
A escola situa-se no centro da cidade de Cajazeiras. Na época em que o então Grupo Escolar foi construído – década de 1950 –, a região era um ponto de ligação para quem vinha das áreas rurais e do vizinho Estado do Ceará (Figura 22). Era, portanto, pouco habitada, tanto que, no auge das políticas higienistas, foi construído o cemitério público municipal. Atualmente, a escola e o cemitério (que ficam defronte) foram absorvidos pelo crescimento urbano e compõem o centro comercial (Figura 23).

Figura 22: Fotografia da área na qual a escola situa-se hoje (aprox., década de 1970)

Fonte: Acervo do autor, 2023

[39] Nós, portanto, não encontramos nenhum registro de qual seria o objetivo dessas Escolas Integrantes.

Figura 23: Localização da EEEFM Dom Moisés Coêlho



*Área de prevalente atuação comercial, havendo poucas residências

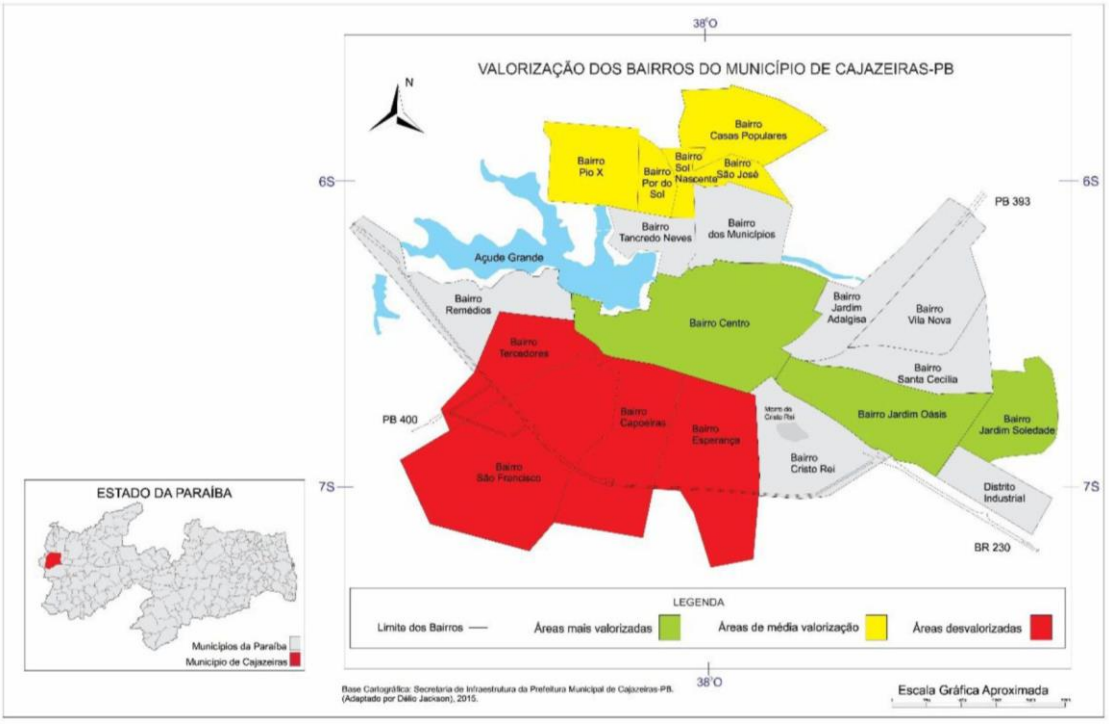
Fonte: Google Maps, com marcações feitas pelo autor. 21 abr 223

Como aponta a Figura 23, acima, a escola detém amplo espaço, tanto em área livre quanto em área construída. Um fato relevante, se considerarmos a sua localização. Para entendermos essa distribuição, voltamos nosso olhar para a época em que a escola foi construída – 1951 –, assim como a área que, como dissemos anteriormente, era de pouca habitação, possibilitando uma avantajada doação de terreno que, ao longo do tempo, com reformas e ampliações, segundo o PPP da Escola, entre os anos de 1973, 1982, 1987 e 1996 (2022, p.13), deu origem à estrutura que a instituição tem atualmente, como mostra a figura acima. Ainda de acordo com o referido documento:

> O Grupo Escolar Dom Moisés Coêlho foi fundado em 21 de janeiro de 1951, sendo conhecido pela população – na época – como Grupo Novo, onde funcionavam turmas de 1ª a 4ª séries do 1º grau. Salienta-se que, o Grupo serviu de anexo para várias escolas do município tais como o Ginásio Professor Hildebrando Leal e o Colégio Estadual de Cajazeiras (hoje E. E. E. M. Professor Crispim Coêlho), além de receber Escolas de Supletivo no período noturno. Em decreto datado de 1978 foi autorizado o funcionamento da 2ª fase do 1º grau,com turmas de 5ª e 6ª séries tendo, em 1980, a sua primeira turma de 8ª série a colar grau. [...] Com a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira), lei 9394/96, a então Escola Estadual de 1º Grau Dom Moisés Coêlho, passa a denominar-se como Escola Estadual de Ensino Fundamental Dom Moisés Coêlho. (PPP, EEEFM Dom Moisés Coêlho, 2022, p.13)

A questão geográfica é um fator importante para a escola, sobretudo no que se refere ao seu público-alvo. Para melhor compreendermos essa relação, trazemos no mapa abaixo (Figura 23) a divisão dos bairros do município de Cajazeiras-PB. Ele destaca três áreas, sendo elas de maior e média valorização e desvalorizadas. A nossa intenção, portanto, ao trazer esse desenho cartográfico é endossar que, situada no centro da cidade, a Escola Dom Moisés Coêlho atende, em seus três turnos, estudantes de todas essas áreas em destaque, proporcionando um público vasto e de interesses variados. Com esta análise, partindo da premissa de que cada estudante traz, a partir do contexto socioeconômico em que estão inseridos, a sua própria perspectiva, eles revelam, portanto, o seu lugar de fala, tornando mais dinâmica a relação social entre os atores que pertencem à comunidade escolar da referida instituição.

Figura 24: Divisão dos Bairros do Município de Cajazeiras-PB



Fonte: COSTA FILHO; GALVÃO, 2017, p.140[40]

Ainda sobre a questão territorial da escola, o PPP relata que "Seu terreno está localizado numa área acidentada da cidade; mesmo assim, durante a sua construção, foram aproveitados todos os seus elementos, erguendo um prédio propício à educação e conservando em seu interior um belíssimo jardim – cartão postal da escola" (2022, p.14) (Figura 25).

[40] COSTA FILHO, Joaquim Alves da; GALVÃO, Josias de Castro. Ensino Superior Público e Privado e suas implicações na reestruturação do espaço urbano de Cajazeiras-PB. *In*: CARDOZO, Eduardo de Lara (org). **A sociedade e o espaço geográfico brasileiro.** Atena Editora: Curitiba, 2017, p.124-143.

Figura 25: Jardim Interno da Escola

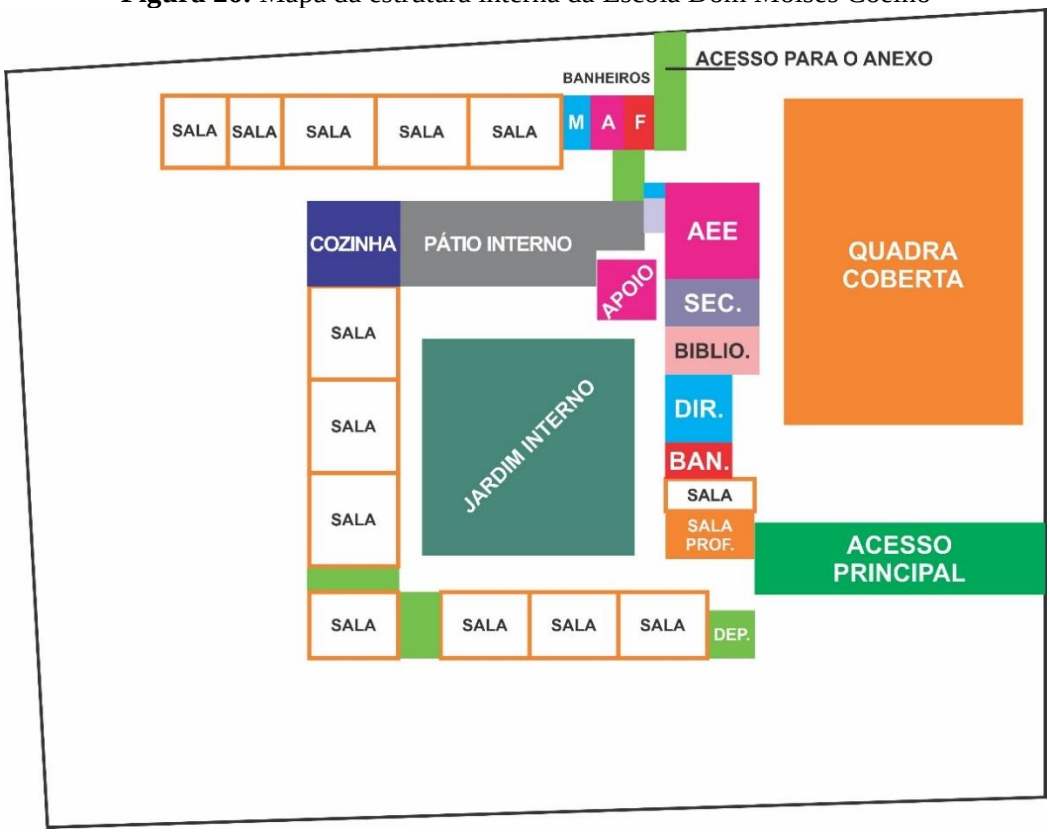
Fonte: Redes Sociais da EEEFM Dom Moisés Coêlho, 2013

Outro ponto de relevante discussão é que, para além da questão geográfica, o prédio que abriga a escola oferece ambientes que possibilitam atividades além das quatro paredes da sala de aula. É pertinente frisarmos que, apesar de estar localizada no centro da cidade, onde se pressupõe que haja muita poluição sonora devido ao comércio, esta é pouco sentida no interior da escola.

Em fevereiro de 2023, parte da cobertura da escola caiu devido às fortes chuvas. Isso evidenciou também uma fragilidade na estrutura física de alguns pontos da escola, que não passa por uma reforma estrutural desde 1996, como aponta o seu próprio PPP (2022, p.13). Desta forma, o prédio principal está interditado, e as aulas estão ocorrendo no anexo à escola.

Dos ambientes que a escola oferece, temos um pátio interno onde, além de servir de ponto para a distribuição dos lanches, permite que os professores realizem trabalhos grupais com maior flexibilidade. O ambiente arejado proporciona certo conforto nas salas em períodos de clima mais ameno. Ao lado do pátio interno, foram edificadas, ainda nos anos 2000, cinco salas de aula, além de três banheiros, sendo um masculino, um feminino e um acessível. Recentemente, devido à pandemia da Covid-19 e ao retorno às aulas em modelo híbrido, a escola promoveu a abertura de uma entrada na lateral da escola, dando acesso ao anexo (Figura 26).

Figura 26: Mapa da estrutura interna da Escola Dom Moisés Coêlho



Fonte: Elaborada pelo autor, 2023.

A leitura do mapa nos ajuda a compreender, para além da distribuição de salas e outros ambientes da escola, como o próprio AEE, também é perceptível que a área construída da escola, apesar de não aproveitar o terreno na sua totalidade, é capaz de abrigar todo um complexo de salas. Outro ponto importante nessa análise de sua infraestrutura é que a área anexa ao prédio principal, que foi construída posteriormente, como ressalta a ex-gestora em vários pontos de sua entrevista, mostra uma expansão sentida pela escola devido ao número de alunos.

Em termos de inclusão e acessibilidade, esse quantitativo de salas é viável, pois permite, além de atender a mais alunos com necessidades especiais, planejar coerentemente a distribuição desses estudantes em salas regulares, analisando pontualmente cada caso.

2.3 O Ensino Inclusivo na Escola Dom Moisés Coêlho

Um outro aspecto que nos convida à aplicação do projeto no âmbito da Escola Dom Moisés Coêlho é o ensino inclusivo que ali é desenvolvido. Para além da educação dos surdos, há outros alunos com necessidades educacionais especiais que são atendidos na instituição. De

modo que, para compormos esse tópico, nos utilizaremos dos relatos dos nossos entrevistados, sobretudo da Professora Edna Elba, ex-gestora, e dos questionários aplicados aos estudantes e professores. Toda essa rede de informações nos ajudará a perceber as percepções de todos os que compõem a comunidade escolar, pois, se voltarmos o nosso olhar para a quantidade de estudantes com alguma condição de deficiência, transtorno ou síndrome que são atendidos na escola, começaremos a compreender o sentido do ato de incluir na ótica dos seus atores sociais.

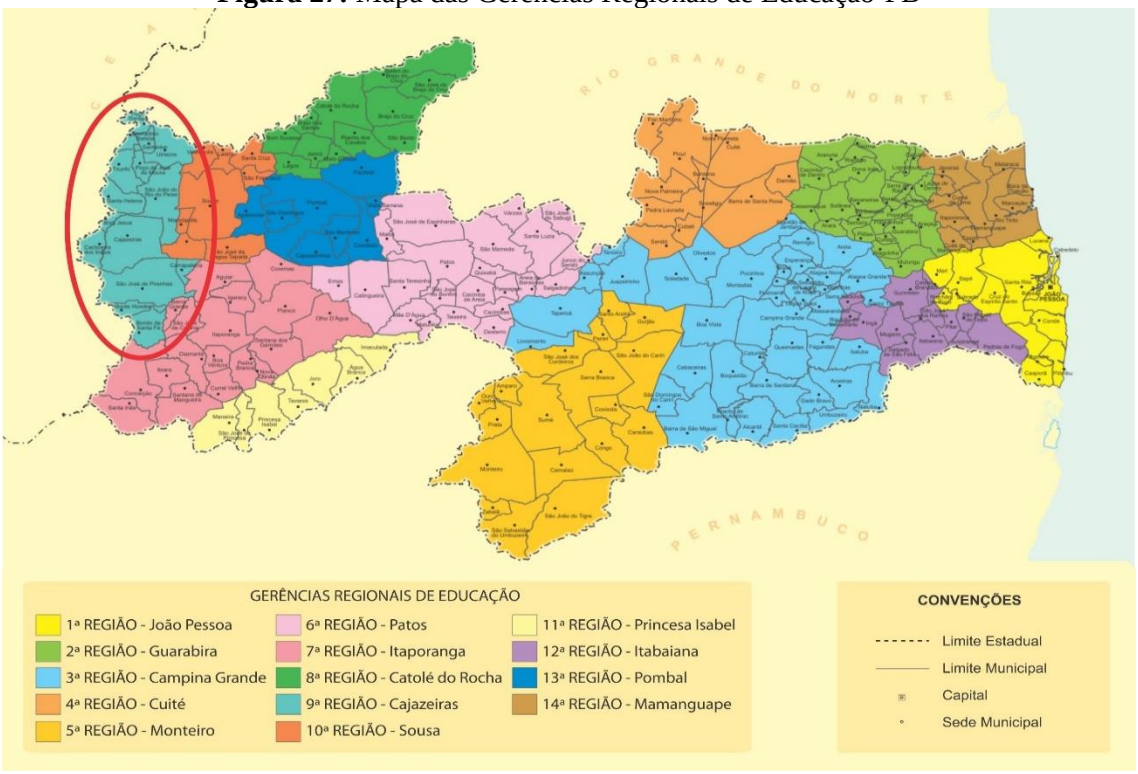
A fim de situarmos historicamente os relatos, é necessário compreender que todo o processo inclusivo na escola inicia quando da chegada dos recursos para a criação de uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), fato não muito distante da realidade de outras escolas pelo país na primeira década do século XXI. Esse recorte temporal se ancora, sobretudo, nas legislações que amparam, não somente os surdos, mas todas as pessoas com deficiência, o direito à educação em escolas regulares, extinguindo, portanto, as escolas especiais, a exemplo da citada Escola Especial Francisco de Assis.

Agora, voltando o nosso olhar para a Escola Estadual Dom Moisés Coêlho, entrevistamos, a fim de compreendermos melhor o processo de inclusão na referida instituição, dos seus primórdios aos dias de hoje, focados, sobretudo, na educação de surdos, três atores sociais, sendo a ex-gestora que estava à frente da gestão escolar à época em que os recursos chegam e há a implementação da sala de AEE; uma intérprete que, já a mencionamos aqui, visto que ela foi professora da extinta Escola Especial Francisco de Assis e a primeira intérprete da Escola Estadual Dom Moisés Coêlho, Jeanne Cristine; e, o um intérprete, Francisco Dantas, que atualmente acompanha os surdos, sujeitos desta pesquisa.

Utilizamos, portanto, o método da História Oral – por meio de entrevista gravada – para viajar no tempo e na memória dos nossos entrevistados a fim de perceber as nuances do processo de inclusão na escola, suas percepções sobre tal, assim como as suas perspectivas sobre o produto desta pesquisa.

A ex-gestora da escola é graduada em História, com especialização em Educação, já havia assumido cargo de gestão escolar na Escola Estadual Professor Crispim Coelho. Para além da gestão na escola Dom Moisés, foi Gerente Regional de Educação – núcleo gestor a nível regional na Paraíba, Cajazeiras abriga a 9ª Gerência Regional, como mostra a Figura 27. Segundo a entrevistada, também chegou a exercer o cargo de Secretária Municipal de Educação de Cajazeiras por dois anos.

Figura 27: Mapa das Gerências Regionais de Educação-PB



Fonte: Site da Secretaria de Estado da Educação da Paraíba[41] (com adaptações e marcações do autor). Acesso em 22 abr 23

A intérprete de LIBRAS, Jeanne Cristine – da qual já apresentamos alguns posicionamentos – atuou na Escola Especial Francisco de Assis e atualmente é intérprete de LIBRAS na Escola Dom Moisés Coêlho há quase vinte anos. Somando o tempo em ambas instituições, a nossa entrevistada tem vinte anos de experiência. É graduada em Pedagogia e atualmente cursa Letras/LIBRAS pela UFPB Virtual, além de cursos técnicos e o curso normal nível médio[42].

O nosso terceiro entrevistado foi também intérprete de LIBRAS, que atua na turma em que o projeto foi aplicado. Ele acompanha os alunos surdos, sujeitos dessa pesquisa, há oito anos. Tem formação em LIBRAS, por meio de curso oferecido pela Secretaria de Estado da Educação da Paraíba, e atualmente está concluindo o curso de Pedagogia. Segundo o

[41] Disponível em: <https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao/institucional/gerencias-regionais>. Acesso em 22 abr 23

[42] O Curso Normal em Nível Médio, anteriormente conhecido como Curso de Magistério, é oferecido pelo Colégio Nossa Senhora de Lourdes (CNSL), em Cajazeiras-PB. Segundo o site da instituição, ele é um curso profissionalizante em conformidade com o artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que tem por objetivo a formação de professores numa perspectiva crítico-reflexiva. O curso objetiva o aprofundamento de saberes, habilidades e competências que permitam o prosseguimento dos estudos a nível superior e a preparação para o exercício da atividade docente na Educação Infantil, Ensino Fundamental (anos iniciais) e Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <https://cnslpb.com.br/ensinonormal2020/>. Acesso em 22 abr 2023.

entrevistado, a primeira escola na qual ele trabalhou como intérprete foi a Escola Dom Moisés Coêlho.

O que chama a atenção nos dois intérpretes é que ambos têm uma trajetória de aproximação com a LIBRAS que se iniciou na Escola Especial Francisco de Assis. A primeira conviveu com a idealizadora do projeto da escola e, posteriormente, passou a atuar como professora dos alunos surdos. Já o segundo tinha um tio adotivo que era atendido pela instituição. Ambos aprenderam a LIBRAS pela convivência com os surdos e, posteriormente, aprimoraram seus conhecimentos fazendo o curso de intérprete pela mesma instituição, a Funad, que é gerida pela Secretaria de Estado da Educação da Paraíba.

Os três entrevistados nos ajudaram a compor historicamente, como colocamos anteriormente, o cenário de mudanças marcado a partir do momento em que a escola recebe seus primeiros alunos com deficiência[43]. Cabe ressaltar que, ao evidenciarmos a chegada da sala de AEE, não estamos tornando isso o marco histórico de um processo de inclusão, nem tampouco afirmando que somente ela trouxe ou garantiu isso para a instituição. Pelo contrário, compreendemos bem que a sala de AEE é um ambiente no qual estudantes com deficiência, síndrome ou transtorno potencializam suas habilidades por meio de atividades complementares ao que está sendo trabalhado em sala de aula, e a inclusão é um processo que requer engajamento e empatia, não é feito de um dia para o outro e nem tampouco pode ser romantizado. Esta é uma caminhada perene.

É inegável que, no que tange à Escola Estadual Dom Moisés Coêlho, há uma dinamicidade e organização no processo que proporcionou um ambiente atrativo à inclusão. É notório nas falas dos entrevistados que, apesar das dificuldades que ainda hoje a escola apresenta – o que é normal – há reciprocidade por parte da comunidade escolar na aceitação das diferenças. Isso é importante no processo inclusivo e torna-se um ponto crucial no desenvolvimento da nossa pesquisa, pois mostra um diálogo horizontalizado entre equipe docente e discente no que concerne ao planejamento e à sua respectiva ação em sala de aula.

Para além dessa questão, é pertinente pontuarmos aqui que a chegada da sala de AEE para a comunidade escolar não foi o marco, mas o primeiro passo para o início desse movimento inclusivo, que são as primeiras matrículas que, segundo a ex-gestora da Escola, chegaram tão logo a notícia de que a instituição recebera recursos e, a partir daquele instante, receberia estudantes com necessidades educacionais especiais.

[43] Aqui iremos utilizar esse termo, mesmo compreendendo que o sentido de surdez que aqui defendemos não é de deficiência, mas uma identidade, a fim de categorizar toda a população atendida no âmbito da Escola Estadual Dom Moisés Coêlho.

De acordo com a ex-gestora:

> E ao recebermos essa sala, uma aluna com cegueira total – Luzia – que estudava em João Pessoa, já no Instituto. Ela era aluna do Instituto de Cegos, ao tomar conhecimento que a escola havia recebido essa sala, no início do ano, ela veio, nos procurou, já para fazer a matrícula e veio o impacto inicial: nós estávamos aí tentando organizar, tentar o espaço. [...] E Luzia chegou, já para fazer a matrícula, e nós estávamos instalando a sala, e ela já chegou solicitando a matrícula e eu, ainda tentei argumentar "olha, Luzia, você ainda não vai ter aqui a assistência que você tem no Instituto de Cegos", porque nós ainda não tínhamos ainda nenhum professor capacitado, em braile, e receber essa aluna cega, sem poder, inseri-la realmente no processo. Era complexo, era difícil! E ela, ergueu a cabeça e me disse "eu tenho direito a matrícula, portanto, se a escola tem professor, tem profissional ou não, é problema da escola." A ficha caiu e eu falei pra ela: "nós faremos a sua matrícula sim, agora só vou lhe pedir quinze dias, é o espaço que lhe peço para lhe recebermos com uma qualidade melhor, podendo produzir o seu material, mas a sua matrícula já vai ser feita".

O extrato da entrevista, para além de reforçar o que vimos afirmando até o momento, nos leva a refletir sobre as nuances desse processo para a instituição.

Ao longo de sua fala, a professora Edna Elba pontua o percurso pelo qual a instituição teve que se desdobrar, tanto no prazo estipulado para a estudante cega quanto em relação aos órgãos regulamentadores. A narrativa, hoje carregada de memórias afetivas, transparece a preocupação e resolutividade com a qual a escola se mobilizou, considerando a ausência do tempo necessário para a formação dos profissionais e sua respectiva capacitação. Todo esse cenário nos faz indagar sobre como esse processo "inclusivo" – que assim deve aparecer, entre aspas –, pois, parafraseando a passagem bíblica em Mateus 4, 4, "nem só de teoria vive a educação inclusiva, mas de todas as experiências vividas na escola".

No que diz respeito à infraestrutura da Escola Dom Moisés Coêlho, é perceptível a presença de recursos de acessibilidade por toda parte, como corrimões, rampas acessíveis, piso tátil, além do banheiro acessível. Isso demonstra que a escola pensou para além da implantação da sala de AEE. Toda essa estrutura é fruto, como aponta o relato da ex-gestora da escola, de políticas internas, para além dos recursos adquiridos pela escola, que possibilitaram um maior conforto. Conforme a ex-gestora:

> E a gente fez a nossa parte, se não com perfeição, com falhas – porque somos humanos. E, quando a sala de AEE chega na escola, não tinha nenhum profissional capacitado aqui. Não tinha essa de dizer assim... Hoje! É! Há uma rede de apoio muito maior do que em 2005. A rede de apoio, hoje, a nível estadual, a nível federal, a nível municipal. Existe uma rede de apoio muito maior. Existe uma política inclusiva. Tanto é que, depois disso, nós não

> tínhamos, por exemplo, salas acessíveis, porque todas as nossas salas tinham um degrau de entrada.

A fala demonstra o ar de preocupação com o qual o processo foi tratado, indo além disso, evidencia o nível de maturidade que a instituição adquiriu para recepcionar esses novos alunos e suas necessidades. Ao mesmo tempo, a designação à escola de recursos para a implementação de uma sala de AEE tipo 2[44] assinala um pontapé inicial para a comunidade local que, ancorando-se na própria fala da ex-gestora, associou a referência de ensino que a coletividade atribui à Escola Dom Moisés Coêlho com o ensino inclusivo. Destarte, como se evidencia no extrato da entrevista, a própria instituição se viu desafiada a implementar, desde a questão da infraestrutura até a parte pedagógica.

A seguinte exposição da ex-gestora chama nossa atenção para isso:

> Nós não fomos recebendo um aluno aqui, um aluno ali, foi assim, de repente: a sala chega e chega todo esse público de alunos cegos e chega um público de alunos surdos, que para nós, inicialmente, já era um grande desafio. [...] Então... E como o Dom Moisés passou a se tornar... É interessante... Ele passou a se tornar uma referência na língua do povo, num é! Quando dizia assim: tinha aluno especial?! Manda tudo pro Dom Moisés. Tem aluno com necessidade especial?! Manda pro Dom Moisés... Dom Moisés é a escola de alunos com necessidade especial... Então, eles passam a identificar a escola. [...] Esse corredor de acesso aqui, no anexo, nós tínhamos, o aluno que estudasse aqui no anexo ele tinha que ultrapassar uma barreira levantada para evitar que entrasse água – cerca de meio metro, uns 50 cm, ele passava por cima dela, por uma porta estreita, para ter acesso ao anexo. E aí foi com esse suporte, com toda essa matrícula de alunos com necessidades especiais – que nós tivemos, inicialmente, um estouro de matrícula, num é! Eu digo um estouro porque você receber, 20 alunos, 30 alunos, com necessidades especiais de uma só vez – pra agente, era assim, um estouro, poderia assim dizer.

A afirmação corrobora o que discutimos até o momento e enfatiza um ponto crucial nesse período histórico da instituição. A Escola, conforme relatado pela ex-gestora, passa a ser reconhecida como referência em inclusão, ancorada no sólido referencial de educação básica que já possuía para a comunidade local assim que os recursos para acessibilidade chegam, impulsionando, por conseguinte, a implementação de um ensino inclusivo.

No entanto, é importante refletir que um ensino inclusivo não se estabelece de forma imediata, "da noite para o dia", como costuma dizer o ditado popular. Essa nova realidade, não apenas para a Escola Dom Moisés Coêlho, mas para todo o Brasil, enfrentava desafios, uma

[44] A sala de AEE tipo 2 possui, para além do mobiliário das salas de tipo 1 – que atende a todos os tipos de deficiência –, impressora braille, máquina de datilografia braille, reglete de mesa, punção e outros equipamentos para atendimento de pessoas com deficiência visual. (BRASIL, 2010, p.11-12)

vez que as políticas públicas de inclusão escolar representavam, na prática da escola, um desafio a ser superado.

Para Bedaque (2015):

> Construir uma Educação Inclusiva não é uma ação unilateral, que depende do esforço de apenas um grupo, a ação inclusiva que provoca mudanças substanciais é um processo construído por muitas pessoas e neste sentido, a colaboração é um conceito fundamental e sua prática pode fazer mudanças significativas no sistema educacional. [...] Sobre a questão - trabalho colaborativo e cooperativo do professor -, é possível vislumbrar discussões em diferentes áreas da educação, inclusive na da Educação Especial, as quais apontam este trabalho como um recurso valioso para o desenvolvimento de ações prospectivas ao favorecimento do processo educativo inclusivo de todos os alunos com vistas ao desenvolvimento da autonomia, independência e aprendizagem, quer seja no espaço escolar, quer seja fora dele. [...] Nesse sentido, as dimensões da colaboração precisam ser consideradas: professor especialista e professor de sala comum; professor especialista e aluno; professor de sala comum e aluno; aluno e aluno; aluno e demais membros da escola. (p.31-32)

Destarte, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), como aponta a citação acima, é um elemento de suma importância no desenvolvimento de habilidades dos alunos com deficiência. No entanto, este não pode ser compreendido como a única ferramenta ou o único responsável pelo processo de inclusão nas escolas. Assim como o planejamento do docente, a adequação das aulas, a infraestrutura, a socialização e outros aspectos, o AEE é apenas um dos vários agentes de inclusão escolar.

Este movimento é perceptível no relato da ex-gestora, demonstrando que esse vento de mudança, assim como qualquer outro, gera dificuldades. Por essa razão, chamamos a atenção para este tópico da discussão. Como temos reafirmado, não podemos responsabilizar exclusivamente o docente que atua no AEE como protagonista no processo de inclusão e desenvolvimento de habilidades e competências do estudante com deficiência. Este é apenas um dos profissionais envolvidos. Nesse contexto, a professora Selma Andrade de Paula Bedaque (2011) define a ação pedagógica nas escolas inclusivas como colaborativa, pois, para ela:

> [A] colaboração é apontada como a comunicação entre pessoas que trabalham juntas e com um mesmo objetivo, no entanto ao serem avaliadas o são individualmente. [...] Acreditamos que a colaboração no desenvolvimento das atividades dos professores de AEE e de sala de aula precisam ser consideradas como instrumento relevante no processo educativo e que, essencialmente, as práticas desses professores não podem ser encaradas como filantropia, pois, desse modo, correremos o risco de continuar a oferecer um trabalho educacional aos alunos público-alvo da educação especial numa abordagem assistencialista. (p.36;44)

O extrato acima se torna pertinente, pois alinha-se à perspectiva que estamos enfatizando e reforça o movimento destacado diversas vezes na abordagem de nossos entrevistados. Para eles, é evidente um envolvimento da equipe no que se refere à educação dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Questionamos, portanto, nossos entrevistados sobre as suas percepções sobre o processo inclusivo. Para eles:

Figura 28: Quadro – Comparativo da percepção de inclusão para os entrevistados

EX-GESTORA	A INTÉRPRETE	O INTÉRPRETE
"Eu acho de suma importância a inclusão desses alunos, eu acho que a implementação das salas multifuncionais, elas chegaram em um bom tempo. É desafiador? É! É desafiador pro profissional, pro professor. É desafiador para a família. É desafiador para a criança, mas de suma importância. Nós não temos mais como manter um sistema de segregação de alunos com necessidades especiais."	"Eu compreendo assim! Que seja um olhar voltado, não pra focar no rótulo do que tem. Entre aspas, no "problema". Mas no ser humano, respeitando a limitação. Então, chegou um cadeirante, tem uma aula de Educação Física, tem que haver uma forma de envolve-lo nessa aula de Educação Física, respeitando o limite dele: se ele não pode ficar em pé, ou se ele fica e vai devagarzinho, se um aluno pode pular dez vezes e ele pode pular duas... Ele já pulou! Respeitou o limite dele, mas ele participou!"	A inclusão, pra mim, em linhas gerais, é a acessibilidade de pessoas surdas as tarefas cotidianas se tratando de âmbito escolar – porque isso é bem mais abrangente do que esse contexto. É acessibilidade para que o aluno possa se comunicar com a menina da cantina, com o professor, de poder ir ao banheiro com informações que sejam válidas na língua deles. Possam ter um contato com os demais setores da administração da escola, né! Além da socialização, da afetividade, com todo o grupo escolar... Com toda a comunidade escolar.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023

O quadro acima demonstra um alinhamento das ideias e possibilita extrair pontos específicos das entrevistas. Destacamos os termos "desafio", "envolvimento" e "acessibilidade", os quais fornecem insights significativos sobre o dia-a-dia de uma escola inclusiva. Não basta ter acessibilidade; é preciso envolvimento, apesar dos desafios enfrentados. Cada deficiência, síndrome ou transtorno representa um universo único, sem contar com o óbvio: cada pessoa é um universo. Queremos ressaltar que, para além da necessidade, existe o ser humano com suas nuances, aceitações e relações parentais e sociais. Alguns apresentam mais facilidade de serem trabalhados, enquanto outros enfrentam maiores desafios. O fato é que, sem resiliência, o processo de aprendizagem não ocorre, e sem isso, não podemos falar de inclusão real, pois é necessário o conhecimento para lutar por seus direitos.

A educação escolar, para ser verdadeiramente inclusiva e funcionar em todos os seus sentidos, deve ter um olhar humanizado, com profissionais sensíveis ao outro. Assim, o professor em sala de aula precisa ser essa figura com um olhar sensível, buscando não apenas agradar a todos, mas despertar o desejo de aprender e continuar aprendendo.

Além das questões apresentadas sobre a chegada da sala de AEE, a ex-gestora destaca dois detalhes importantes: primeiro, a rede municipal de ensino de Cajazeiras já dispunha de salas de AEE, todas do tipo 1, para atendimento, com exceção da deficiência visual, e a sala destinada à Escola Dom Moisés, no final de 2005, foi do tipo 2; segundo, toda a infraestrutura da escola foi planejada para receber esse público. Em dois momentos de sua entrevista, a ex-gestora aponta para isso:

> E veio aí o grande desafio pra escola, a sala foi recebida no finalzinho, dezembro de 2005, e nós precisávamos fazer a implantação da sala. Na época, pra gente, um desafio muito grande: primeiro, o espaço, nós não tínhamos sequer o espaço físico pra instalação dos equipamentos – recebemos aí uma sala completa, com impressora braile, com todos os recursos para atender os meninos que nós não tínhamos. O espaço físico! Em dezembro ficamos naquela preocupação: Meu Deus! Em que espaço vamos colocar? Como vamos iniciar? [...] Não é um aluno que você vai recebendo aos poucos. Só surdos eram 16. E aí a escola recebeu, na época, um recurso de acessibilidade. E, foi quando nós fizemos, rampamos [*sic*] todas as entradas das salas, foram rampadas para acesso de cadeirantes – nessa época nós não tínhamos cadeirante, mas hoje nós temos, cadeirantes, aqui na escola que, usufruem dessas rampas, usufruem desses espaços que foram criados na época. E a escola passou a ser pensada de forma inclusiva no seu aspecto físico também, não só no processo de ensino-aprendizagem, mas no seu aspecto físico, agente precisava pensar a escola como acessível. [...] E aí fizemos, na época, essa passarela de acesso coberta, toda com proteção – que era toda aberta. Era uma calçada alta, sem proteção e com degraus. Esse corredor de acesso aqui[45] ele quando chegava [mais adiante] tinha uns degraus para subir para as salas de aula, a cada sala que ia subindo era um degrau. E aí nós fizemos toda essa parte de rampa. Os dois banheiros acessíveis também foram feitos nesse momento.

No relato acima, é possível identificar que os recursos para acessibilidade na escola foram providenciados em remessas diferentes. A sala de AEE marca o início do pensamento inclusivo na instituição, acompanhando o desenvolvimento das práticas com as volumosas matrículas de alunos com deficiência na escola, além dos surdos que vieram da extinta Escola Especial Francisco de Assis, e com obras de acessibilidade.

Em outro momento da entrevista, questionamos se houve algum critério de seleção. A ex-gestora, por sua vez, nos apontou que a solicitação da sala de AEE tipo 2 foi feita ao MEC pela Secretaria de Educação do Município, mas concedida à Secretaria Estadual de Educação, que destinou, por sua vez, à Escola Dom Moisés Coêlho. Segundo o relato da entrevistada: "Quando a sala chega aqui, eu só recebi um comunicado, 'a escola vai estar recebendo uma sala

[45] Aqui, a entrevistada faz referência ao espaço anexo à escola, construído após a edificação original, para comportar mais salas de aula devido ao número de alunos atendidos pela instituição. Nesse espaço, estão disponíveis 5 salas de aula de porte médio, como ilustramos anteriormente.

para ser implementada', mandam, os equipamentos chegam e foi tudo assim... Chegam em poucos dias... Os equipamentos já chegam e são entregues aqui." Isso nos permite concluir que foi um processo rápido, desconsiderando o período de preparo necessário para toda a equipe escolar, que teve que se capacitar com os alunos com deficiência já devidamente matriculados.

Entretanto, é perceptível, de acordo com os três entrevistados, que este foi um desafio enfrentado pela equipe docente e discente, mas não se constituiu em uma barreira intransponível. Os registros fotográficos abaixo, obtidos na própria instituição, mostram a preocupação de toda a equipe em proporcionar momentos e atividades com toda a comunidade escolar.

Figura 29: Atividade em grupo com aluno com Deficiência Intelectual

Fonte: Acervo da EEEFM Dom Moisés Coêlho, 2023

Figura 30: Grupo de Alunos, cuidadores e professores de/no AEE

Fonte: Acervo da EEEFM Dom Moisés Coêlho, 2023

Figura 31: Atividade em grupo no AEE

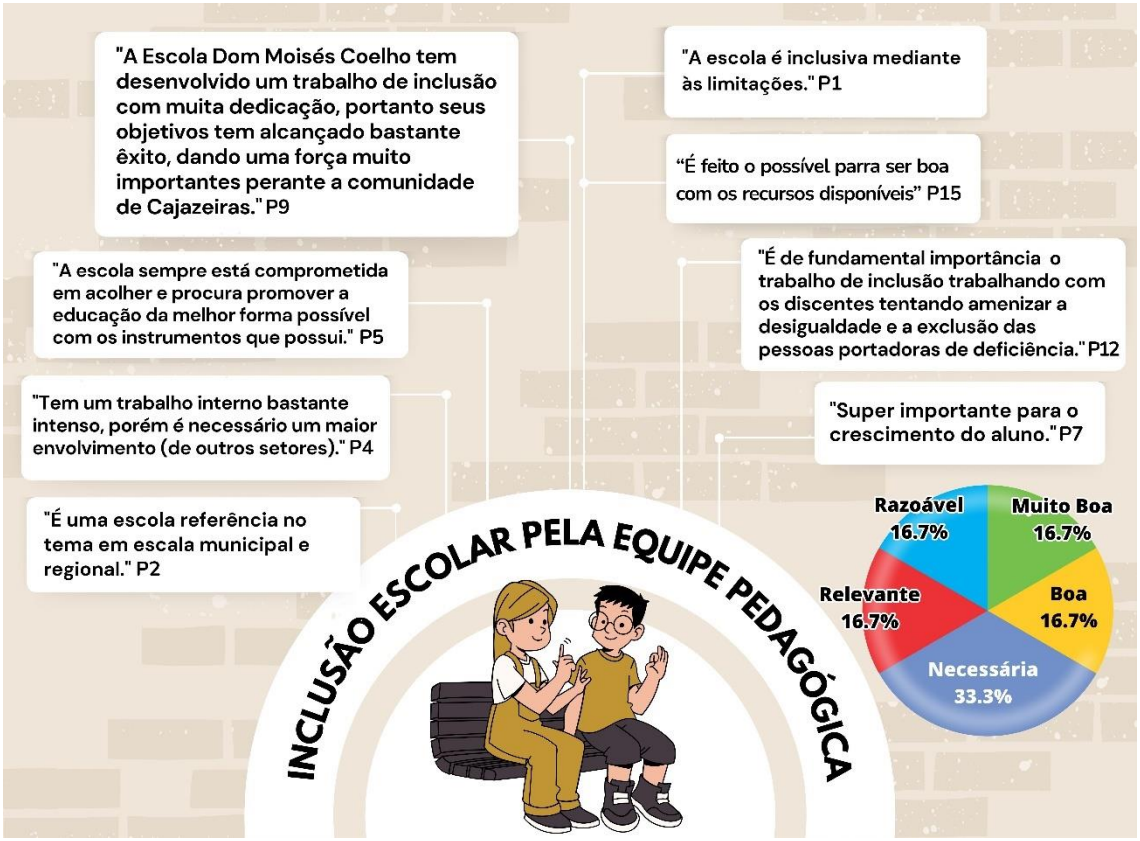
Fonte: Acervo da EEEFM Dom Moisés Coêlho, 2023

Figura 32: Atividade desenvolvida na Escola

Fonte: Acervo da EEEFM Dom Moisés Coêlho, 2023

As fotos ilustram as vivências desse processo inclusivo na Escola Dom Moisés Coêlho, tanto na sala de AEE quanto na sala de aula. Este questionário foi realizado por meio de recurso virtual, utilizando o Google Forms, e foi conduzido de forma anônima. Ao questionarmos os professores sobre "Qual a sua opinião sobre a inclusão na Escola Dom Moisés Coêlho?", obtivemos respostas diretas, as quais organizamos em um quadro (Figura 33), com o objetivo de promover uma reflexão coletiva.

Figura 33: Quadro - Respostas para a questão “Qual a sua opinião sobre a inclusão na Escola Dom Moisés Coêlho?”


"A Escola Dom Moisés Coelho tem desenvolvido um trabalho de inclusão com muita dedicação, portanto seus objetivos tem alcançado bastante êxito, dando uma força muito importantes perante a comunidade de Cajazeiras." P9
"A escola é inclusiva mediante às limitações." P1
“É feito o possível parra ser boa com os recursos disponíveis” P15
"A escola sempre está comprometida em acolher e procura promover a educação da melhor forma possível com os instrumentos que possui." P5
"É de fundamental importância o trabalho de inclusão trabalhando com os discentes tentando amenizar a desigualdade e a exclusão das pessoas portadoras de deficiência." P12
"Tem um trabalho interno bastante intenso, porém é necessário um maior envolvimento (de outros setores)." P4
"Super importante para o crescimento do aluno." P7
"É uma escola referência no tema em escala municipal e regional." P2
INCLUSÃO ESCOLAR PELA EQUIPE PEDAGÓGICA
Razoável 16.7%
Muito Boa 16.7%
Relevante 16.7%
Boa 16.7%
Necessária 33.3%

Fonte: Elaborado pelo autor baseado nas respostas à questão, 2023

Os posicionamentos dos docentes por meio do questionário corroboram com os discursos dos entrevistados, anteriormente apresentados, ao afirmar que a escola é inclusiva, mas ainda enfrenta desafios. Isso é pertinente, pois a educação reflete os desafios que a sociedade contemporânea impõe. Além dessa questão, é perceptível nos relatos dos docentes o uso de termos como "dedicação", "comprometimento", "envolvimento", seja para destacar a ação dos agentes escolares, seja para evidenciar a ausência destes. Nesse contexto, uma das falas chamou nossa atenção, quando o Professor11[46] aponta que:

> A inclusão é uma necessidade presente, a escola oferece suporte aos estudantes através do acompanhamento de profissionais qualificados. Entretanto, o trabalho precisa ser melhor aprimorado entre os demais profissionais da escola, como os professores, que convivem e acolhem os estudantes, pois essa é um tipo de formação distante de boa parte dos professores regulares.

[46] Formato que utilizamos para identificar os entrevistados.

A luta por uma educação inclusiva e de qualidade é uma realidade vivida por muitas escolas. Em uma escola, o encontro de gerações é evidente, desde a equipe docente, considerando que há entre o corpo docente - apenas na Escola Dom Moisés Coêlho - indivíduos entre 31 e 62 anos, com tempo de serviço na instituição variando de 3 meses a 24 anos. Com isso, queremos destacar a necessidade de uma formação (inicial e/ou continuada) de qualidade que permita, além da sensibilidade do professor, a habilidade de lidar com as dificuldades inerentes ao trabalho inclusivo.

Entretanto, apesar dessa realidade desafiadora, a Escola Dom Moisés Coêlho nos mostra que é possível realizar um trabalho de qualidade, especialmente no campo inclusivo.

2.3.1 A EDUCAÇÃO DE SURDOS NA ESCOLA DOM MOISÉS COÊLHO

Outro ponto latente em todos os nossos questionários (professores e alunos) e entrevistas orais diz respeito à educação de surdos na instituição. De acordo com Corrêa (2020):

> a concepção do educador sobre a educação inclusiva expõe a sua visão sobre a educação de surdos, isso porque, dentre os estudantes que apresentam NEEs [necessidades escolares especiais, *grifo nosso*], o surdo difere dos demais por recorrer a uma língua específica para a sua comunicação. Isso implica em uma revisão das práticas para acolher duas línguas no ambiente escolar, sendo esses, sistemas linguísticos que, nem sempre são de conhecimento do professor. (p.101)

Destarte, o destaque para essa diferenciação do surdo em relação ao aluno com deficiência, no que tange à língua, é, ao nosso ver, o grande desafio enfrentado pelos docentes, já desde a sua formação inicial. Ao perguntarmos à equipe da Escola Dom Moisés Coêlho se, em sua formação acadêmica, haviam cursado disciplina de formação em LIBRAS, 28% afirmaram que sim, enquanto os outros 78% negaram ter aprendido a língua na academia. Indo mais a fundo, buscamos saber a percepção desses 28% quanto ao que foi aprendido e a realidade vivida na escola. Deixamos essa questão para livre escrita, pois pretendíamos observar as nuances das falas. No entanto, as respostas foram diretas, conforme demonstra a figura 34.

Figura 34: Tabela – Respostas dos docentes para a pergunta: "Se sim, qual a sua percepção quanto ao que fora aprendido à realidade vivida na escola?"

Participante	Aprendizado em LIBRAS	Resposta
P1	Sim	Muito frágil
P2	Sim	Ajuda em partes.
P12	Sim	Não
P13	Sim	Muito pouco o aprendizado

Fonte: Dados da pesquisa, 2023

Essa relação evidenciada no discurso dos docentes pode estar relacionada à própria prática. O movimento constante de prática de uma língua é essencial para assimilá-la de forma coerente. Portanto, se você deixa de estudar, ler ou falar, por exemplo, em uma língua estrangeira, a tendência é o esquecimento de algumas pronúncias e expressões. Isso ocorre porque a língua, especialmente a de sinais, não pode ser compreendida apenas pelos seus códigos comunicativos, mas também pelo seu vínculo com uma cultura.

Contudo, é perceptível sentir, na formação dos docentes da escola - pelas respostas atribuídas ao questionário - que há um movimento de busca por novos saberes e práticas. A figura 34, por exemplo, ilustra uma atividade realizada durante uma aula nossa, em 2018. Trata-se do protótipo da pesquisa que desenvolvemos. Naquela época, os alunos surdos, sujeitos dessa pesquisa - os quais descreveremos mais adiante -, cursando o 8º ano do Ensino Fundamental, estavam matriculados. No entanto, percebíamos, sobretudo nas aulas de História, que não se sentiam incluídos. Foi onde nasceu, a partir de uma oficina de LIBRAS para os alunos ouvintes, a ideia do *Diciosinalário* de Conceitos Históricos.

Figura 35: Atividade "Oficina de LIBRAS"

Fonte: Acervo do Autor, 2018.

A oficina, ministrada nas aulas de História pelo intérprete de LIBRAS com o auxílio dos alunos surdos, não apenas contribuiu para o conhecimento da língua, mas também estabeleceu vínculos entre eles. Isso foi fundamental para o desenvolvimento das atividades não apenas na disciplina de História, mas também nas demais áreas do conhecimento.

Compreendemos, portanto, o quão desafiador é o trabalho do docente, especialmente no campo da língua, para alunos surdos. Destacamos este ponto porque, assim como surgiu nos discursos dos docentes, a comunicação também foi um ponto relevante nas respostas dos estudantes ouvintes. Contudo, antes de avançarmos neste ponto e compreendermos a educação de surdos na Escola Dom Moisés Coêlho - historicamente e no contexto atual - é preciso entender essa problemática. Albres (2021) salienta que:

> As línguas orais e a língua escrita são produzidas por meio de palavras, de frases, e assim por diante, o que as caracteriza como uma língua linear, ou seja, usamos uma palavra após a outra e é expressa sequencialmente. Já as línguas de sinais, além da linearidade, também têm a propriedade da simultaneidade, cujos elementos com significado são produzidos ao mesmo tempo. (p.101).

Neste sentido, um extrato do relato da Intérprete da LIBRAS, Jeanne Cristine, expressa bem essa questão do significado da língua oralizada e da LIBRAS na prática docente. Segundo ela:

> Uma diferença: existem aulas, Jefferson, existem aulas que elas são horrorosas de traduzir, porque? Porque ela não tem nada, nada que você consiga trazer para a imagem. Só oralidade seca! E você fica "pa, pa, pa, pa, pa, pa, pa". Tem horas que eles olham pra gente e dizem: "Onde é que desliga?" "Eu não sei". [risos]. Onde é que desliga, professora? Eu não sei! Ou então, por exemplo, quando o professor tem aquela mania de repetição! Agente traduz da forma que ele fala! Aí ele diz uma coisa, aí ele volta e diz a mesma coisa, aí ele volta e diz a mesma coisa, entendeu! Aí eles dizem: "Ave Maria! De novo, de novo, de novo, de novo!" É! Então assim, eu compreendo, eu trabalho com os dois lados! Eu trabalho com o lado do professor e trabalho com o lado do aluno e eu sei que é extremamente desafiador para o professor pegar uma sala com quarenta e dois alunos, com 44, 50 alunos.[47]

Os dois extratos - de Albres (2021) e da Intérprete da LIBRAS - coincidem, pois, do campo teórico ao prático, temos a mesma percepção: o docente prepara a sua aula oralizada - fato que também foi corroborado pela nossa entrevistada - e, no que tange à didática de cada professor, dentro de seu componente curricular e de conceitos inerentes à sua ciência, temos um universo em particular. No entanto, na sala de aula que possui ao menos um aluno surdo,

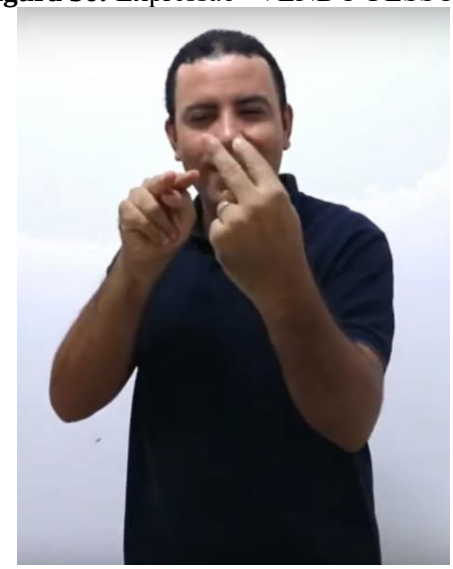
[47] Em diversos momentos, nesta fala da intérprete, ela utilizou da Libras para exemplificar a sua fala.

deve haver o que vimos endossando ao longo de todo esse trabalho: empatia e um trabalho colaborativo.

É neste sentido que pensamos o *Diciosinalário* de Conceitos Históricos. Entendemos que a ciência histórica possui termos e conceitos cunhados no passado que foram ressignificados - como é o caso do termo "revolução" -, excluídos - esquecidos no tempo, como é o caso do termo "feudalismo" -, surgidos numa época mais recente e até hoje utilizados - como é o caso dos termos "capitalismo" e "socialismo" - e assim por diante. Cada um desses, assim como nos diz Albres (2021), tem suas nuances linguísticas que, para as línguas de sinais, necessitam de adaptações, sinônimos ou cognatos.

Para Albres, os enunciados em LIBRAS nem sempre significam que sejam simultâneos, ou seja, quando o interlocutor, com uma mão, sinaliza algo e com a outra traz um outro sinal, fazendo, desta forma, uma sentença lógica, uma frase (2021, p.103). A autora ainda traz uma exemplificação que, transpondo, como demonstra a figura 36:

Figura 36: Expressão “VENDO-PESSOA”



Fonte: Canal Master Link LIBRAS (2021)

Considerando que o sinal de "VER" se dá pela configuração de mão em "V", saindo do olho para frente, é perceptível na imagem a expressão de duas pessoas se vendo. No contexto do vídeo, o intérprete traduz o contexto de uma fala que exemplifica as possibilidades da videochamada, tecnologia própria da nossa era.

No contexto da educação de surdos, podemos afirmar que determinadas expressões, no tocante à formação de frases, são traduzidas para a LIBRAS considerando os contextos. Isso endossa a nossa preocupação quanto ao uso de termos históricos, visto que muitos são de difícil

tradução e a essência do "Diciosinalário de Conceitos Históricos" visa a dirimir tais dificuldades.

Voltando nosso olhar para a educação de surdos na Escola Dom Moisés Coêlho, a filha da nossa entrevistada (Jeanne Cristine) fez um adendo no relato da mãe para exemplificar como foi, à época, esse primeiro contato, tendo em vista que ela estudou na mesma classe, já desde a Escola Especial Francisco de Assis, até o 9º ano do Ensino Fundamental na Escola Dom Moisés Coêlho com os estudantes surdos que vieram da Escola Especial Francisco de Assis. Segundo ela:

> Entramos no 5º ano, num foi, lá no Dom Moisés e saímos no 9º, só, agente [*sic*] estudou junto na sala, eu e os sete dentro da sala, num foi, mãe! Até que, por fim, eles foram dividindo, aí arrumou um outro intérprete, pra poder mãe, porque não tinha como... Mas quando eles saíram lá da escolinha e chegaram lá no Dom Moisés, minino [*sic*], eram como celebridade, num era mãe?! Eles eram todos acanhados, com vergonha, sem saber como os alunos iriam receber, mas quando eles chegaram lá e ficavam conversando, todos os alunos ficavam assim, olhando, e eu me amostrando, conversando junto com eles. Era muito bom, eles foram muito bem recebidos lá no Dom Moisés.

O testemunho acima corrobora com o que as nossas entrevistadas – a ex-gestora e a intérprete em LIBRAS – enunciaram. O que nos permite concluir sobre esse processo histórico de chegada desses alunos surdos, que foi um processo, apesar de desafiador para a equipe docente, visto com naturalidade pelos discentes. Fato que, nas nossas observações ao longo desta pesquisa, se confirma, pois, na turma em que estamos aplicando o produto – o Diciosinalário – a aceitação, tanto da proposta quanto dos estudantes surdos, foi positiva.

O quadro abaixo (Figura 37) aponta as respostas dos estudantes ouvintes para a seguinte pergunta no questionário aplicado em sala: "Como foi (ou está sendo) a experiência de estudar com alunos surdos?":

Figura 37: Quadro – Respostas a pergunta "Como foi (ou está sendo) a experiência de estudar com alunos surdos?"

Participante	Idade	Resposta
A1	18 anos	"Normal até então, a única dificuldade é a comunicação entre os ouvintes e surdos, mais está sendo ótimo estudar com eles pois aprendo a me comunicar com os mesmos assim trazendo mais inclusão no contexto social inteiro."
A2	17 anos	"Em geral está sendo bem tranquila e boa, não há problemas na adaptação e interação dos demais alunos (Ouvintes), com os alunos deficientes auditivos"
A3	17 anos	"Tá sendo de diferentes do que o normal"
A4	17 anos	"Legal e interessante"
A5	18 anos	"Maravilhosa e enriquecedora"
A6	17 anos	"bem interessante e diferente"

A7	18 anos	“Tá sendo algo mais diferente, que além de experienciar o nosso modo de aprender, vemos uma forma um pouco diferente que é a deles, usando a linguagem de sinais e alguns outros modos. Além de estar sendo uma boa oportunidade pra aprender LIBRAS.”
A8	17 anos	“Uma coisa nova para mim, está sendo bom”
A9	17 anos	“Algo diferente, novo, inclusivo”
A10	17 anos	“Já estudei, está sendo diferente”
A11	16 anos	“É uma experiência nova e boa pra mim. E estou aprendendo LIBRAS para me comunicar melhor com os alunos”

Fonte: Dados da pesquisa (2023)

No questionário, ao todo, 12 alunos responderam. Excluímos uma delas por estar desconexa ao questionamento proposto, ou seja, a resposta "De aprendizagem" de A12 não correlaciona ou apresenta-se de forma incompleta ao proposto na pergunta. Contudo, nas demais colocações, é possível ver que a percepção dos alunos remete a uma experiência nova, interessante, inclusiva e, até mesmo para A10, que afirma já ter estudado com algum surdo, mesmo assim é algo diferente para ele.

Chama-nos atenção a colocação de A7 por ser uma resposta melhor elaborada, nos permitindo extrair pontos cruciais que remetem à educação de surdos em ambiente inclusivo. Ao afirmar que é algo mais diferente, esse "diferente" não aparece de forma pejorativa ou arraigada de suposições ou preconceitos. O/A aluno/a mostra certa maturidade no tocante ao novo, o que para um estudante de 3ª série do Ensino Médio, espera-se que seja uma conduta natural, tendo em vista que este, para além de estar completando um ciclo na sua vida estudantil, vem de experiências que podem ter sido vistas ou vividas em ambiente escolar.

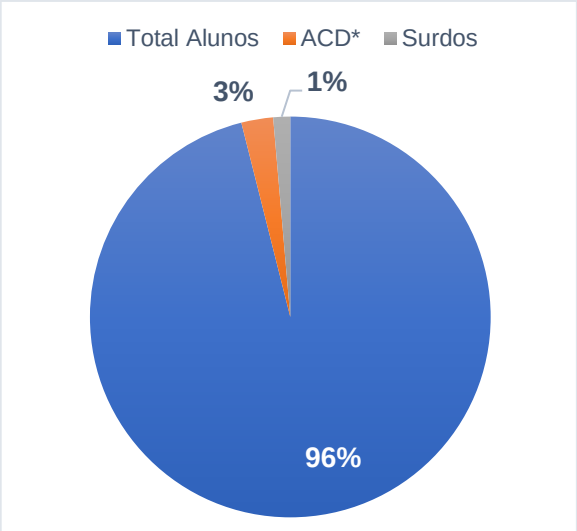
A ponderação de A1 também deve ser salientada, pois considera a comunicação um fator de dificuldade, ao tempo que vê como uma experiência nova, de aprendizado e traz consigo uma perspectiva do que seja inclusão escolar, corroborando com o que afirmamos anteriormente.

Para além dessas questões, o próprio reflexo das atividades propostas em nossa pesquisa também é perceptível nestas respostas, a saber, o aprendizado em LIBRAS, ponto crucial na formatação do *Diciosinalário* de Conceitos Históricos.

Outro dado interessante, que está contemplado na fala da Intérprete em LIBRAS, é esse trabalho de conscientização que, na época em que os recursos e as matrículas de alunos com deficiência e alunos surdos foram chegando à escola, isso em 2006, que até hoje parece ser latente na instituição se considerarmos as falas dos estudantes envolvidos nesta pesquisa.

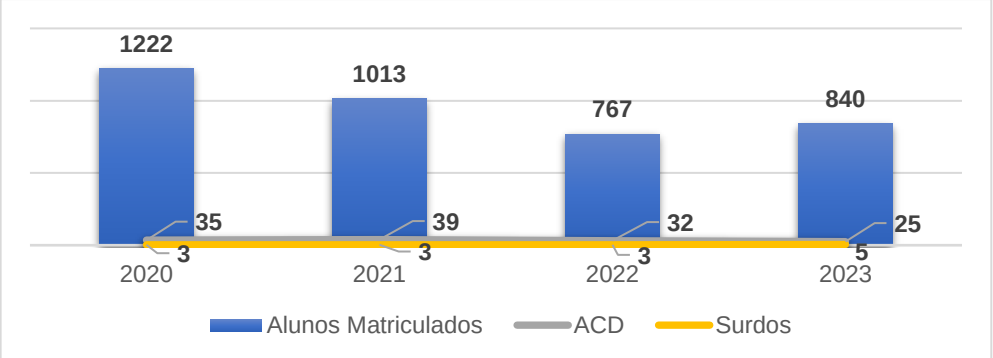
Baseados nos dados apresentados pela ex-gestora em sua fala, referentes à quantidade de alunos surdos e alunos com deficiência na Escola Dom Moisés Coêlho no ano de 2006[48], assim como informações coletadas junto ao acervo da secretaria da instituição, elaboramos um gráfico (Figura 38) com o percentual de alunos matriculados naquele ano, assim como outro gráfico (Figura 39) – este já entre os anos 2020-2023 – que nos possibilita comparar o desenvolvimento, ao longo dos anos, das matrículas de estudantes surdos e estudantes com deficiência na instituição.

Figura 38: Gráfico – Alunos matriculados na Escola Dom Moisés Coêlho em 2006



Fonte: Elaborado pelo autor

Figura 39: Gráfico – Alunos matriculados na Escola Dom Moisés Coêlho (2020-2023)



Fonte: Elaborado pelo autor

[48] Tendo em vista que, segundo o relato da ex-gestora, os recursos para a implantação da sala de AEE tipo 2 e outros recursos de acessibilidade foram destinados à escola no final de 2005. Ao que nos foi permitido perceber, neste mesmo ano, a escola teve a matrícula de uma aluna cega. Contudo, a grande massa de estudantes surdos e com deficiência chegou no ano de 2006, ano que consideraremos, para efeito de resgate histórico, o limiar neste processo que demarca o ensino inclusivo na Escola Dom Moisés Coêlho.

Dois dados relevantes para a análise desses gráficos são que, em 2006, a Escola funcionava apenas com o Ensino Fundamental (anos iniciais e finais), e nos anos de 2020 até o presente momento, o funcionamento abrange o Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio, além da modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Isso é pertinente ressaltar, pois, como veremos adiante, os dois alunos surdos, sujeitos desta pesquisa, são estudantes desde o Ensino Fundamental (anos iniciais). Outro ponto que esse dado nos permite ressaltar é que, apesar de o número de surdos entre os anos de 2020 a 2023 estar entre 3 a 5 estudantes, é, além do próprio período que alcança o início e os picos mais graves da pandemia da Covid-19, assim como o regresso dos estudantes às escolas, o ano de 2006 deve ser visto de forma diferencial. A Escola recebeu, naquele ano, praticamente uma turma completa da extinta Escola Francisco de Assis. Era o início de uma proposta até então nova para todos os lados.

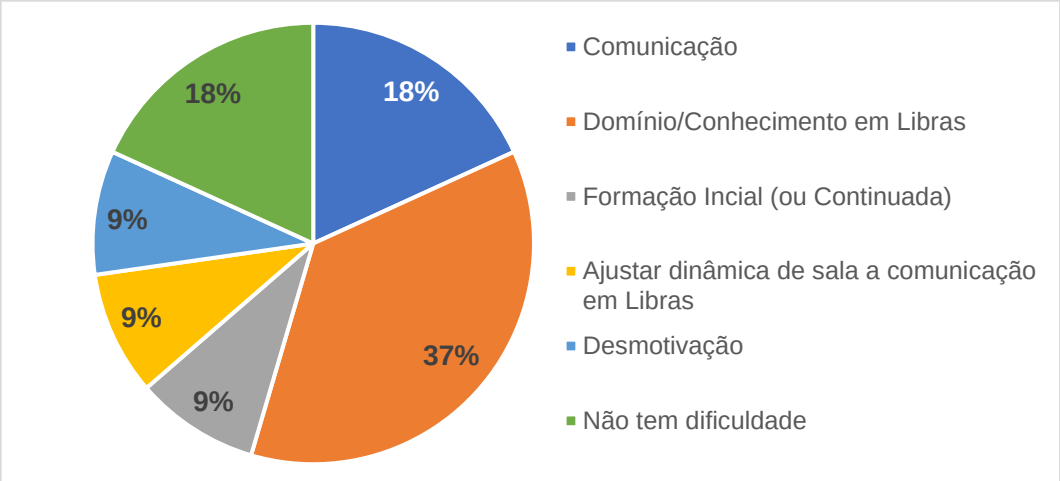
Sobre esse ponto, que compreende um contexto mais atual da educação de surdos na Escola Dom Moisés Coêlho, perguntamos à Intérprete da LIBRAS, Jeanne Cristine, se ela ainda percebe que aquele movimento de mudança, do querer fazer acontecer, da empolgação, ainda é latente na escola. Para ela:

> Houve um relaxamento... [...] Na verdade mesmo, já tinha dado um relaxamento e quando houve a pandemia, aí relaxou de vez. Até por causa mesmo dos alunos. Teve aluno que enrascou e não queria ir pra escola, só queria aula online, remota, porque tinha pavor, ele não podia nem imaginar de pegar Covid. Mas em termos de como planejar, de como atrair, como fazer, houve sim, houve um relaxamento sim.

O relato acima nos permite refletir, somado aos números, que, para além dos fatores externos à escola, como, por exemplo, os anos de aula remota devido à pandemia da Covid-19, o movimento inicial vem dando uma diminuída. Não implica dizer que o número de alunos surdos matriculados se dê pela falta de didática dos professores; há outros fatores que estão externos a essa questão e que independem da escola, a saber, a oferta de matrículas em outras instituições. Respaldo essa nossa colocação pelo fato de a Escola Dom Moisés Coêlho possuir, em seu quadro funcional, três intérpretes em LIBRAS atuando nos turnos da manhã e da noite.

Sobre essa problemática apontada pela Intérprete em LIBRAS, questionamos aos professores que lecionam nas salas que têm alunos surdos qual o maior desafio encontrado na educação de surdos. Pinçamos nas falas palavras ou expressões para ajustarmos, num painel, a visão dos docentes. Assim obtivemos:

Figura 40: Gráfico – Respostas quanto a dificuldade na educação de surdos



Fonte: Elaborado pelo autor com dados da pesquisa, 2023

O posicionamento de P10 nos chama atenção, pois destaca:

> [...] percebo que o meu maior desafio seja o fato de não ter tido uma formação acadêmica que contemplasse o respectivo público. Considero que todos os docentes tinham que diretamente cursar formação continuada na área, no sentido de ter uma preparação maior a respeito.

Esta narrativa, somada às demais respostas descritas no gráfico acima, assim como as respostas que trouxemos até aqui, denotam uma mistura de olhares no tocante à educação de surdos e corrobora com a visão de Francisco Dantas, Intérprete em LIBRAS da turma em que estamos desenvolvendo a pesquisa:

> Hoje nós temos professores que atendem essa necessidade dos surdos, trazendo aulas mais adequadas com relação a exposição de imagens – que é o que ajuda muito no processo de aprendizagem do surdo. Nós temos a acessibilidade em todas as atividades internas, a começar da tradução na sala de aula, a eventos externos, como o São João, palestras, enfim, que a escola realiza.

Todo o contexto até aqui narrado nos ajuda a pensar na história de conquistas da população surda, sobretudo na Escola Dom Moisés Coêlho, assim como nos aponta que ainda há o que ser feito. Isto é um elemento natural, pois, para além da convivência em sociedade, as ideias e perspectivas se mutam ao longo do tempo, de modo que aquele desafio inicial de trazer uma perspectiva inclusiva à escola foi, ao nosso ver, superado, pois percebemos isso nos discursos de todos os envolvidos no processo de educação de surdos. Entretanto, novos desafios se mostram à medida em que o tempo e as relações sociais se estreitam. Para isso, é preciso um investimento pesado no que tange às melhorias necessárias para que o processo avance. Não

basta, portanto, ter um intérprete se a aula do professor não acompanha a dinâmica de aprendizagem de um estudante surdo. Decerto, a recíproca é verdadeira.

2.3.2 CONHECENDO OS SUJEITOS DA PESQUISA: QUEM SÃO E SUAS PERSPECTIVAS

Para que possamos compreender, de fato, a estrutura social da turma na qual desenvolvemos esta pesquisa, vamos nos ancorar no relato do Intérprete em LIBRAS que acompanha os estudantes surdos, assim como nas respostas dos estudantes surdos e ouvintes. Nossa intenção aqui é traçar o perfil dos alunos-sujeitos desta pesquisa, trazendo, a partir de suas falas, a compreensão deles no tocante à educação de surdos, assim como do produto – o *Diciosinalário* de Conceitos Históricos – indicando as suas perspectivas.

Aplicamos dois questionários, um para os alunos ouvintes (Anexo VI) e outro para os alunos surdos (Anexo V). A diferença entre eles são indagações inerentes à população surda como, por exemplo, a forma de comunicação prevalente.

Delimitar, portanto, quem são os alunos-sujeitos dessa pesquisa e suas perspectivas é, primeiro de tudo, (re)conhecer seus lugares de fala, analisar as suas considerações acerca do próprio processo educacional ao qual estão inseridos, assim como o seu olhar sobre a educação de surdos. É, também, um espaço para considerar seus interesses no tocante ao ensino de História e à aprendizagem histórica, no impacto do planejamento das aulas, nos debates e, sobretudo, na proposta de ação que desenvolvemos junto a eles.

Edgar Morin (2014) faz os seguintes questionamentos no que tange o sujeito numa pesquisa: "Quem é o sujeito? Trata-se realmente de algo que seja necessário conhecer ou reconhecer? Ou é um epifenômeno, uma ilusão?" (p. 46). Essa colocação nos põe a pensar a subjetividade de uma pesquisa, sobretudo no campo educacional. E é esta a intenção de seu texto, provocar uma reflexão sobre a função social do sujeito, ou do "indivíduo-sujeito". Para ele:

> a sociedade é, sem dúvida, o produto de interações entre indivíduos. Essas interações, por sua vez, criam uma organização que tem qualidades próprias, em particular a linguagem e a cultura [grifo nosso]. E essas mesmas qualidades retroatuam sobre os indivíduos desde que vêm ao mundo, dando-lhes linguagem, cultura, etc. Isso significa que os indivíduos produzem sociedade, que produz os indivíduos [grifo nosso] (p.48)

É pertinente, e por isso destacamos, dois pontos em particular de um excerto que, em si, aborda muito sobre a função e a noção de sujeito numa pesquisa. Para além de uma fonte de

análise, este é um indivíduo, pertencente a uma comunidade, com uma identidade, que permuta na própria concepção de sociedade.

É pertinente, e por isso destacamos, dois pontos em particular de um excerto que, em si, aborda muito sobre a função e a noção de sujeito numa pesquisa. Para além de uma fonte de análise, este é um indivíduo, pertencente a uma comunidade, com uma identidade, que permuta na própria concepção de sociedade.

Desta forma, pensando na sala de aula como um extrato social e seus indivíduos, que a produzem e que são, nas palavras de Morin (2014), produzidos também por ela, ancoramos essa nossa análise a fim de, assim como a nossa acampa no seio da educação formal – que é a sala de aula – e traz como método, a pesquisa-ação, a análise do corpo discente enquanto uma comunidade formada entre ouvintes e surdos nos permitirá, para além de (re)conhecer os seus anseios, percebê-los enquanto produtores de saberes e vivências inerentes aquela realidade na qual estão inseridos.

Assim como delineamos a concepção dos estudantes sobre a educação de surdos e seus desafios, tal questionamento reverberará a eles no tocante aos seus aprendizados ao longo da pesquisa. Isso se qualifica, ainda no que Morin (2014) aponta como: "Já podemos definir o sujeito como uma qualidade fundamental, própria do ser vivo, que não se reduz à singularidade morfológica, ou psicológica visto que, como dissemos, dois gêmeos idênticos, psicológica e morfologicamente são sujeitos diferentes." (p. 52).

Ao mencionar o sujeito como qualidade fundamental, estima-se que biologicamente, mas não se exclui o subjetivo, pois cada indivíduo é matéria de ambas, o que, ao nosso ver, torna necessário compreender quem são e quais as perspectivas dos atores sociais, protagonistas do processo que constitui esta pesquisa.

Por isso, é necessário considerar as suas narrativas, pois elas partem de um lugar social, assim como as relações interpessoais. Nesse sentido, os alunos-sujeitos que desenvolveram conosco o Diciosinalário de Conceitos Históricos, cursam a 3ª série do Ensino Médio, no turno manhã, da Escola Estadual Dom Moisés Coêlho. Eles, portanto, estão divididos por 50% de pessoas do gênero masculino e 50% do gênero feminino entre 16 e 20 anos de idade que estudam na instituição desde entre 3 a 9 anos - Cabe ressaltar que a Escola Estadual Dom Moisés Coêlho tinha as séries iniciais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio só fora implantado há cerca de 4 anos, portanto, alguns de nossos sujeitos estudam na instituição desde muito

pequenos. Na turma temos, dois alunos surdos, de ambos gêneros, um aluno com TDAH[49], enquanto que os demais apontam não fazerem parte do grupo atendido pela educação especial.

No que tange aos estudantes surdos: A Aluna Surda, tem 17 anos, não reside na cidade de Cajazeiras, mas numa das cidades circunvizinhas, estuda na escola há 7 anos; segundo informações cedidas por meio do questionário e é surda desde nascida. Se comunica pela LIBRAS e por leitura labial.

O Aluno Surdo, tem 20 anos, estuda há 8 anos na escola. Segundo informações cedidas no questionário também é surdo desde nascido e se comunica pela LIBRAS e por meio de leitura labial.

Ambos os alunos surdos afirmam se sentir incluídos na escola. A Aluna Surda, quando questionada sobre como é estudar na Escola Estadual Dom Moisés Coêlho traz uma resposta, ao nosso ver, interessante, segundo ela: "Me sinto ouvida, gosto da escola". Essa fala tem um forte sentido, pois implica que há uma identificação com a instituição, pois ela se sente parte dela. O sentido do ouvir, para um surdo, para além do valor conotativo, equivale a sua própria liberdade. Assim como os senhores, no mundo antigo, alforriavam seus escravos dando-lhes um objeto pessoal e, sobretudo na sociedade romana que, o agora liberto, passaria a constituir-se simbolicamente parte daquela família, podemos, nessa analogia caracterizar esse sentimento de pertença presente numa fala tão simbólica.

Na tabela abaixo (figura 41), elencamos algumas respostas dos estudantes surdos ao questionário aplicado. Vejamos:

Figura 41: Tabela – Respostas dos alunos surdos ao questionário

Pergunta	A Aluna Surda	O Aluno Surdo
Como você avalia o ensino e o acompanhamento a sua necessidade na Escola Dom Moisés Coêlho?	Bom	Bom
Como você se sente numa sala onde grande parte dos seus colegas é ouvinte?	As vezes só	-
Qual a sua opinião sobre a comunicação visual (por meio da LIBRAS)?	Importantíssima	Mais ou menos, as pessoas não sabem muito LIBRAS.
Para você, o que é comunidade surda?	Grupo a qual pertenço	Grupo de pessoas surdas e ouvintes
Para você, o que é (ou como podemos considerar) povo surdo?	Pessoa que usa a LIBRAS como língua materna.	-

Fonte: Dados da Pesquisa, 2023.

[49] Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade

De acordo com a tabela acima, podemos compreender algumas perspectivas dos dois estudantes surdos. A primeira delas é no tocante à identidade. Ao questionarmos o que é uma comunidade surda, as respostas nos evidenciam duas perspectivas que se complementam. Para a Aluna Surda, percebemos que há um reconhecimento, um lugar de fala, um pertencimento. A resposta, por mais taxativa que seja, ecoa significados relevantes.

Para Ströbel (2007):

> O povo surdo tem a cultura surda, que é representada pelo seu mundo visual. [...] A representação está associada à identidade pessoal de cada sujeito. [...] A identidade e a diferença estão estreitamente condicionadas à representação, que dá o poder de definir e determiná-las. (p.30-31).

O extrato se correlaciona às narrativas dos estudantes surdos, em especial ao que a Aluna Surda traz ao categorizar as perspectivas de comunidade e povo surdo. As representações impressas nas falas dos discentes definem e determinam o seu lugar social, a sua identidade. Imprimem, ainda, um olhar crítico acerca do processo ao qual estão inseridos. Isso, por sua vez, pode ser associado à perspectiva de uma consciência histórica.

Neste sentido, elencamos no questionário, não somente aos estudantes surdos, mas também aos ouvintes, alguns questionamentos inerentes ao componente curricular de História, sobretudo no que tange à nossa perspectiva de trabalho com a turma – o *Diciosinalário* de Conceitos Históricos – assim como algumas questões conceituais sobre cultura surda.

No que tange à compreensão dos estudantes ouvintes sobre a perspectiva de cultura surda, a tabela abaixo (figura 42) mostra algumas das respostas. Tendo em vista que tivemos respostas sinônimas, condensamos as ideias centrais a fim de estabelecermos o comparativo de quem traz consigo o lugar de fala (os estudantes surdos) dos demais estudantes. Desta forma, obtivemos como respostas:

Figura 42: Tabela – Respostas a pergunta: “Para você, o que é comunidade surda?” aos estudantes ouvintes

Participante	Resposta
A1	É a comunidade formada por aqueles que são surdos
A2	Comunidade surda refere-se à uma comunidade que possui deficiência auditiva
A5	Tenho duas visões a primeira um local para eles interagirem entre si e busca melhoria mais [*sic*] também com algo "traduzido" da comunidade ouvintes que também e inserido nesse meio com filmes músicas livros e etc.
A6	Pessoas que não escutam e não falam
A7	Uma comunidade como qualquer outra, mas que possuem um desafio a mais que eles têm que lidar todo dia.
A12	Pessoas que precisa de acolhimento menos preconceito e mais respeito

Fonte: Dados da Pesquisa, 2023.

Percebemos, com isso, que as respostas dos estudantes ouvintes, ora corroboram com as narrativas dos estudantes surdos, ora trazem arraigada a concepção de deficiência auditiva vinculada à perspectiva da surdez. É preciso aqui reforçar a ideia de que ao mencionarmos a surdez, ultrapassamos o limiar da visão médica, biológica, adentrando, portanto, na questão social, no campo das identidades.

As colocações dos alunos ouvintes, especialmente A7, nos permitem adentrar no próprio conceito de cultura e cultura surda. Além disso, é pertinente uma associação simples que, para além das questões epistemológicas sobre o tema, nos possibilita compreender esse ponto em discussão: se um dos elementos que demarcam a cultura brasileira, por exemplo, é a sua língua, pois esta é dotada de historicidade, cultura, entre outros elementos, a LIBRAS, por sua vez, é uma forma de comunicação, não somente entre os surdos, mas com toda a sociedade, dotada de valor histórico e cultural.

Todavia, a indagação do referido estudante traz outro elemento importante no tocante à comunicação: um desafio. Mas não um desafio qualquer, é um "desafio a mais que eles têm que lidar todo dia". Essa ênfase mostra o sujeito atribuindo uma direção de quem é o problema da comunicação. Ao nosso ver, a fala é bem taxativa, é um desafio que eles têm, não nós! O que permite uma problematização: o desafio de comunicar-se é, de fato, somente do surdo com o mundo externo? Ou uma questão de mão dupla/híbrida? Ou, talvez, um desafio coletivo?

Enxergamos isso da seguinte maneira: se certo indivíduo vai a um determinado país, por exemplo, Catar, é de ordem dele aprender o idioma e buscar sondar partes dos elementos culturais daquele lugar, a fim de que não seja enquadrado em alguma situação que, para a nossa cultura, é algo natural. Citamos o caso do Catar, pois foi evidente o choque cultural do mundo ocidental com o Oriente Médio mediante a realização da última edição da Copa do Mundo; portanto, melhor exemplo não há para exemplificar essa ação cotidiana na sala de aula.

Para a maioria dos estudantes ouvintes, ao perguntarmos sobre qual é o maior desafio de se estudar com alunos surdos, a campeã das respostas foi a comunicação, seguida por uma resposta que afirmava não visualizar um desafio grande e entender algumas coisas. Essa resposta nos mostra o quão é importante o fomento de estudos da LIBRAS nas salas regulares, para além de termos a presença de um estudante surdo na sala.

Este, ao nosso ver, nem implica numa mudança significativa, se não for acompanhada de políticas públicas e propostas didáticas que os tragam para o centro das discussões. Para sermos mais objetivos, em si só, o surdo provoca uma mudança no cotidiano da sala, todavia, não parte só dele se incluir.

No que tange às perspectivas sobre o Ensino de História, estruturamos alguns questionamentos que nos permite voltar ao centro da discussão da BNCC. Um dos questionamentos que fizemos foi: "Sobre as aulas de História, quais atividades são realizadas na aula de história que fazem com que você aprenda melhor o conteúdo?". Para esse questionamento, obtivemos as seguintes colocações:

Figura 43: **Tabela** – Respostas referente a questão sobre Ensino de História

Participante	Resposta
A1	As conversas em grupo, a melhor forma de aprender na minha opinião é conversando e interagindo sobre o assunto apresentado.
A2	Explicação utilizando imagens, conduzir a aula de uma forma descontraída e dinâmica
A3	Leitura do conteúdo se referindo ao tema específico
A4	O diálogo entre alunos
A5	Seminário e apresentações mais ligadas com as artes como teatro
A7	Quando ta [sic] se tratando mais de acontecimentos e épocas específicas cronologicamente, do que conceitos e definições em si.
A11	Resolução de exercícios e explicação

Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

As respostas corroboram com a metodologia traçada no decorrer de nossa pesquisa, no tocante às aulas. Como já apontamos anteriormente, estruturamos nossas aulas na perspectiva da sala de aula invertida, o que não anula a utilização de outras metodologias ativas. Por se tratar de uma pesquisa com o método da pesquisa-ação, a observação e a interação com os sujeitos são algo latente e desembocam numa análise qualitativa.

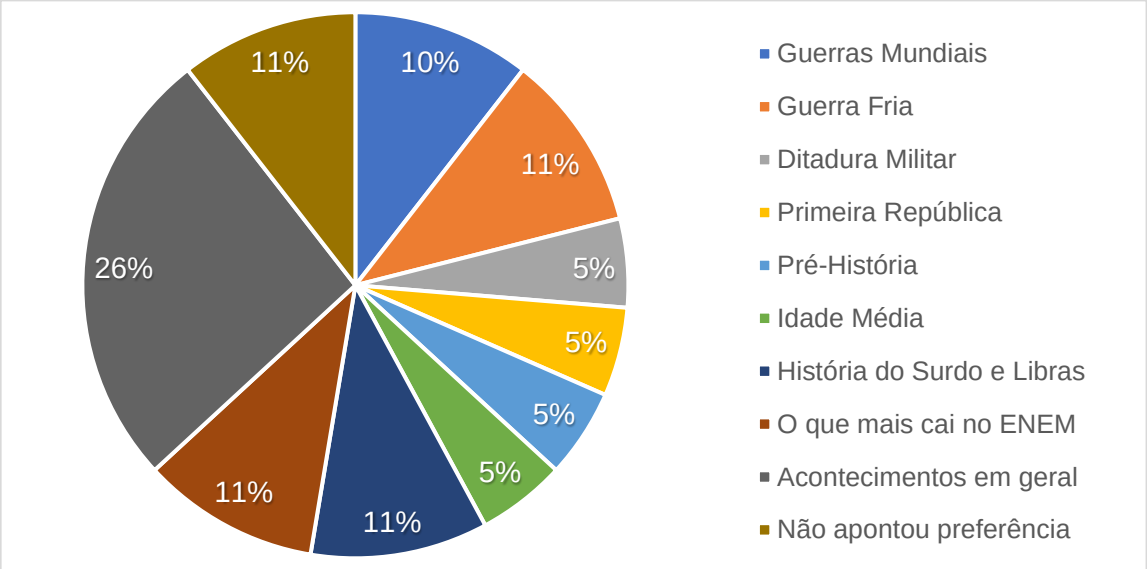
A resposta de A7, por exemplo, traz o enfoque da nossa pesquisa – a abordagem de conceitos nas aulas de história – e de um projeto que, como enfatizamos com os estudantes, deixa de ser de um professor-pesquisador e passa a ser do coletivo. Nesse sentido, também entra outro pilar da nossa pesquisa: o trabalho colaborativo na perspectiva inclusiva. E ainda nesse enfoque do coletivo, os estudantes apontam para metodologias, em sala, que se voltem para essa máxima da problematização dos conteúdos de História para o Ensino Médio e do protagonismo.

Ressaltamos que nos voltamos para essa questão do currículo como ponto de partida para a seleção dos termos e, por conseguinte, seus conceitos, pois, como aponta Gabriel (2019), “Seu significado [currículo] oscila, pois, entre a ideia de um objeto material e uma experiência pessoal” (p. 72). Ele prossegue:

> A diferenciação, por sua vez, entre as teorias críticas e "pós-críticas' mobiliza critérios de classificação que dizem respeito à escolha dos sentidos atribuídos a conceitos ou categorias – "conhecimento", "poder", "ideologia", "sujeitos", "cultura", "diferença", "linguagem" – considerados chaves de leitura nas análises curriculares – e às articulações estabelecidas entre os mesmos, no âmbito das múltiplas formulações teóricas que atravessam esse campo. [...] A definição de *currículo de história* está, pois, diretamente relacionada com esses movimentos teórico-políticos curriculares. (p.73-74)

Considerando, portanto, que o currículo de História, conforme aponta Carmem Gabriel (2019), diz respeito às variadas formas do pensamento, e que este é um percurso pelo qual docentes e discentes trilham com uma finalidade, neste caso, fomentar uma aprendizagem significativa e uma abordagem de uma consciência histórica, assim como o protagonismo estudantil, questionamos os estudantes sobre os conteúdos que lhes eram aprazíveis em História. Com base nisso, obtivemos as seguintes respostas:

Figura 44: Gráfico – Relação dos conteúdos listados no questionário



Fonte: Dados da pesquisa, 2023

O gráfico acima nos ajuda a compreender o pensamento dos estudantes no tocante às suas perspectivas neste campo do saber. Chama-nos atenção, também, a "História do Surdo e LIBRAS". Isso nos remete a pensar nos campos da identidade, cultura e linguagem. Ao pontuarem, por exemplo, contextos mais amplos como "O que mais cai no ENEM" e "Acontecimentos em Geral", voltamo-nos à própria definição de História para os estudantes. Isso porque, no primeiro caso, há a especificidade, ou melhor, o objetivo, de pensar na disciplina como "algo que cai no ENEM" e, por isso, necessito saber. Enquanto que, no segundo caso, voltamo-nos ao que Boschi (2007) traz:

> a História, hoje mais do que nunca, com nossa concordância ou sem ela, é parte do cotidiano e nos ensina a viver. Devemos, pois, nos posicionar diante dela. Pelo que já foi dito, é possível perceber que estudar História não é uma atividade apenas dos que a escolhem como profissão. [...] Quem se interessa pela História procura mais do que respostas a questões pessoais: quer experimentar também o fascínio exercido pelo conhecimento do passado. (p.12-13)

O enunciado acima traz um olhar para as perspectivas apontadas no questionário. Mesmo que não tenha sido esta a intenção dos estudantes, suas falas e pontos elencados no formulário nos permitem dialogar com esta visão, de compreender a História como uma ciência que vai além do conceito pífio que outrora se cunhou.

Por essa razão, compreendemos o ensino de História como prática e espaço democráticos, de livre diálogo e expressão. Se não for assim, de nada adianta olharmos para o passado com o viés crítico e a capacidade de formular soluções para os problemas de nossa era. A escola, quando estimula esse pensamento crítico-reflexivo, torna-se um ambiente que forma cidadãos aptos a lutarem por seus direitos. Ao propormos uma pesquisa que trabalhe com o público do ensino médio, surdos e toda uma rede de apoio, fomentamos a perspectiva crítica-reflexiva de oportunizar espaços para que a comunidade escolar mostre que a inclusão é possível, e as diferentes vozes possam ser ouvidas

2.4 O *DICIOSINALÁRIO* DE CONCEITOS HISTÓRICOS COMO FONTE E RECURSO DIDÁTICO

Neste tópico, buscamos ressaltar a relevância do *Diciosinalário* de Conceitos Históricos como recurso didático para um ensino de História inclusivo e colaborativo em sala de aula a partir do bilinguismo na educação de surdos. Ao mesmo tempo, para nós, ele também se apresenta como fonte de pesquisa, pois nos revela as possibilidades e nuances de um trabalho inclusivo, bilingue e colaborativo. Observemos a Figura 45:

Figura 45: Conceitos trabalhados na pesquisa, presentes no *Diciosinalário* de Conceitos Históricos

Fonte: Elaborado pelo autor, com dados da pesquisa (2023).

Destarte, pomo-nos um questionamento relevante para compreendermos esse processo: como trabalhar os conceitos acima em uma aula de História de forma inclusiva, bilíngue, que envolva estudantes surdos e ouvintes? As respostas (e possibilidades) para tal questionamento são apresentadas por meio dos resultados que obtivemos em nossa pesquisa.

Logo, antes mesmo de enveredarmos pelo campo metodológico que norteia este trabalho, julgamos pertinente refletir sobre as impressões dos nossos estudantes, surdos e ouvintes, quanto ao processo no qual estão inseridos. Ele nos permite regular o quanto estamos caminhando e por quais caminhos estamos ou deveremos trilhar.

Questionamos, desta forma, aos alunos surdos e aos alunos ouvintes, sobre a proposta do *Diciosinalário* de Conceitos Históricos. Nosso objetivo nesta interrogação era compreender os anseios e captar as formas nas quais eles se identificassem mais nas aulas de História. Extrair, portanto, dos conteúdos os termos e trabalhar seus respectivos conceitos, culminando ali num dicionário e sinalário de conceitos históricos, não é o fim; é o pontapé para compreendermos melhor o passado histórico, fomentando uma consciência histórica. No quadro abaixo (figura 46), apresentamos algumas das respostas que merecem maior destaque:

Figura 46: Tabela – Respostas à pergunta: "O que você acha da proposta de se trabalhar os conteúdos de História extraindo os seus conceitos e adequando-os à LIBRAS?"

Alunos Ouvintes		**A Aluna Surda**	**O Aluno Surdo**
Participantes	**Respostas**		
A1	Muito bom e importante.	**Uma conquista**	**Muito bom**
A2	É uma excelente proposta, porque isso facilita o entendimento da comunidade		
A3	É uma coisa diferente mais legal		
A4	Acho muito necessário para que aja [*sic*] espaço, inclusão e oportunidades para pessoas surdas		
A5	Gostei bastante da ideia		
A6	ótima ideia		
A7	Pode ser uma ideia muito boa, além de trazer mais acessibilidade pra muitas pessoas, também agrega mais aos conteúdos com uma nova forma de se perceber aquilo e mais pontos de vistas diferentes.		
A8	Legal		
A9	interessante, inclusivo		
A10	Bom		
A11	É uma boa maneira de aprender tanto o conteúdo de história, quanto a LIBRAS		
A12	Muito proveitoso para o aprendizado é [*sic*] conhecimento		

Fonte: Dados da Pesquisa, 2023

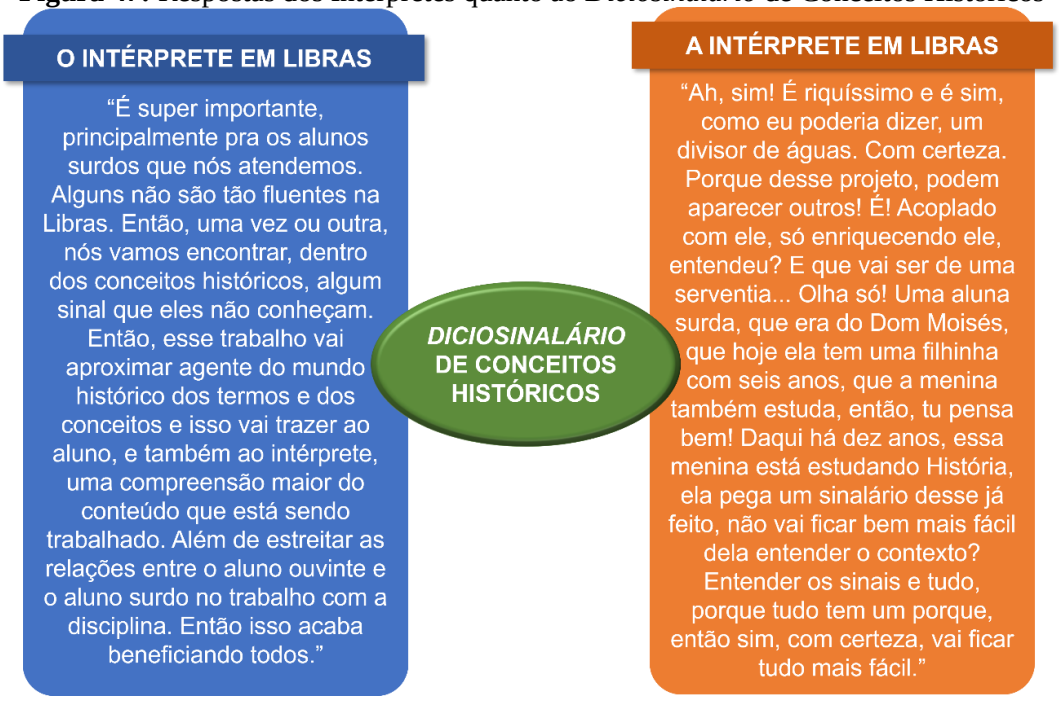
As respostas oportunizam-nos refletir sobre as perspectivas desses estudantes no que tange à pesquisa e à aplicação do produto em sala de aula. As falas, para além disso, trazem uma compreensão e consciência históricas no tocante à efetivação de uma prática pedagógica que se torna, por conseguinte, a efetivação de um direito. Ao colocarmos separadamente as falas dos estudantes ouvintes das dos surdos, propomos uma análise que, olhando desta maneira, nos permite concatenar melhor as questões expressas por eles. Neste sentido, ao pegarmos, na resposta dada por A7, vamos de encontro com a fala da aluna surda, o que, para ela (Surda), é "uma conquista", para A7, traz acessibilidade, agrega valor ao conteúdo e possibilita um novo olhar para o ensino da História. Esse fenômeno caminha dentro da perspectiva da consciência histórica. Marcelo Fronza (2020), sobre a didática de Rüsen, afirma que: "Jörn Rüsen propõe uma Didática da História humanista que permita aos sujeitos ter acesso aos princípios de uma

aprendizagem histórica libertadora e que os levem ao autoconhecimento a partir do reconhecimento do outro.” (p.83).

A narrativa de A4, por exemplo, comunga, em determinados pontos, com a de A7; contudo, percebemos que ele/a não se coloca dentro desse grupo, dessa comunidade. Se voltarmos ao questionamento que fizemos no tocante ao entendimento sobre a comunidade surda, A4 discorreu: “Grupo de pessoas com deficiências de ouvir e falar”. Se voltarmos para esta perspectiva, há uma limitação imposta pelo/a estudante que pode ser de origem do desconhecido, de nunca ter estudado com PcD ou surdos, por exemplo. A afirmativa, ao nosso ver, chama atenção, mas não pode ser colocada em julgamento por incoerências ou preconceitos, todavia ela precisa ser problematizada. Se pensarmos que, na era das luzes, a escuridão era a falta de um pensamento racional e a ciência, por si só, ao longo do tempo, concordou e discordou com a categoria acadêmica, e a proposta dos iluministas era quebrar com essa lógica, com um regime opressor que impunha esse mecanismo como controle social, assim o é a educação, sobretudo a inclusiva, que busca quebrar certos estigmas imputados à comunidade surda, assim como à deficiente.

Ainda no tocante às respostas sobre o *Diciosinalário* de Conceitos Históricos, também questionamos o Intérprete em LIBRAS que acompanha os estudantes surdos e, por conseguinte, a turma, assim como a Intérprete em LIBRAS que atua na mesma instituição. O quadro abaixo (figura 47) traz o pensamento de ambos.

Figura 47: Respostas dos Intérpretes quanto ao *Diciosinalário* de Conceitos Históricos


O INTÉRPRETE EM LIBRAS
“É super importante, principalmente pra os alunos surdos que nós atendemos. Alguns não são tão fluentes na Libras. Então, uma vez ou outra, nós vamos encontrar, dentro dos conceitos históricos, algum sinal que eles não conheçam. Então, esse trabalho vai aproximar agente do mundo histórico dos termos e dos conceitos e isso vai trazer ao aluno, e também ao intérprete, uma compreensão maior do conteúdo que está sendo trabalhado. Além de estreitar as relações entre o aluno ouvinte e o aluno surdo no trabalho com a disciplina. Então isso acaba beneficiando todos.”
DICIOSINALÁRIO DE CONCEITOS HISTÓRICOS
A INTÉRPRETE EM LIBRAS
“Ah, sim! É riquíssimo e é sim, como eu poderia dizer, um divisor de águas. Com certeza. Porque desse projeto, podem aparecer outros! É! Acoplado com ele, só enriquecendo ele, entendeu? E que vai ser de uma serventia... Olha só! Uma aluna surda, que era do Dom Moisés, que hoje ela tem uma filhinha com seis anos, que a menina também estuda, então, tu pensa bem! Daqui há dez anos, essa menina está estudando História, ela pega um sinalário desse já feito, não vai ficar bem mais fácil dela entender o contexto? Entender os sinais e tudo, porque tudo tem um porque, então sim, com certeza, vai ficar tudo mais fácil.”

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas entrevistas. 2023

A visão desses profissionais, além de corroborar com a perspectiva dos estudantes, traz singularidades no discurso, seus lugares de fala, seus posicionamentos sociais. O primeiro trabalha numa ótica de estreitamento entre a comunicação (LIBRAS) e os saberes históricos, fala que podemos associar, por exemplo, nas aulas, a busca de sinais sinônimos a determinados termos. A segunda traz um pensamento que concorda com o primeiro e elenca a facilidade que isso permitirá aos estudantes surdos mais adiante. Um ponto pertinente que a Intérprete em LIBRAS traz é algo que exprime a perspectiva futura desta pesquisa.

Neste sentido, a pesquisa, como mostra a Figura 48, expressa-se no campo do ensino da História e da educação inclusiva ancorando-se em estratégias metodológicas (em sala) que se voltem para o protagonismo. Portanto, não é somente produzir um glossário ao qual chamamos de *Diciosinalário* de Conceitos Históricos, mas dar sentido aos saberes que são ensinados – tanto aos surdos quanto aos ouvintes.

Figura 48: Quadro da estrutura teórico-metodológica da pesquisa

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023

Assim, pelo que se expressa no quadro acima, buscamos concatenar os pressupostos teóricos aos metodológicos, no que concerne à pesquisa – com a pesquisa-ação – e à pedagógica – com as metodologias ativas, em especial, a sala de aula invertida.

Outrossim, ao trazermos o *Diciosinalário* de Conceitos Históricos como produto final, as metodologias utilizadas em sala como ferramentas para uma aprendizagem significativa, ancoramo-nos numa perspectiva de uma aula-oficina. Sobre o conceito de oficinas pedagógicas, Jesus e Ribeiro (2021):

> a oficina é um espaço que leva em consideração os objetivos do ensino, a partir de sentimentos, pensamentos e ações, e promove o aprendizado por meio da reflexão. É uma forma de ensinar e aprender, pois sua realização é sempre interativa com professores e alunos [...] O professor ou coordenador da oficina não ensinará o que sabe, mas dará oportunidade para que os participantes saibam o que precisam saber, portanto, é baseado no aluno e na aprendizagem e não no professor. A construção do conhecimento e das ações relacionadas advém principalmente dos conhecimentos prévios, habilidades, interesses, necessidades, valores e julgamentos dos participantes. (p.4-5)

Tal perspectiva conceitual de oficina nos ajuda a pensar, dentro do campo da educação histórica, o próprio conceito de aula-oficina que, segundo Isabel Barca (2004), o pressuposto para um ensino de história voltado ao desenvolvimento de competências essenciais encontra-se explicitado nas propostas curriculares (p. 134) – no caso brasileiro, na BNCC – para tanto:

> ser competente em História passa por uma compreensão contextualizada do passado, com base na evidência disponível, e pelo desenvolvimento de uma orientação temporal que se traduza na interiorização de relações entre o passado compreendido, o presente problematizado e o futuro perspectivado. (BARCA. 2004, p.134)

Ambos extratos se encontram na sua forma de pensar, cada uma a seu campo, pois estruturam um olhar de educação (escolar e histórica) pautada na figura do estudante, ponto que trazemos, por meio do método da pesquisa-ação e das metodologias ativas para esta pesquisa. As ideias também vão de encontro com a visão de Paulo Freire (1996) que, em *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, afirma que: "Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária" (p.15).

Portanto, se numa oficina pedagógica, na perspectiva de Jesus e Ribeiro (2021), há interação entre docente e discentes, o professor é mediador, o centro é a aprendizagem, a construção do saber advém de saberes prévios, habilidades, interesses e outros fatores que partem dos estudantes e, a aula-oficina, conforme traduz Barca (2004):

Figura 49: Modelo de Aula-Oficina

PARADIGMAS EDUCATIVOS – modelo de aula-oficina	
Lógica	• o aluno, agente de sua formação com ideias prévias e experiências diversas • o professor, investigador social e organizador de atividades problematizadoras.

Saber	• modelo do saber multifacetado e a vários níveis: ○ senso comum, ○ ciência, ○ espistemologia
Estratégias e recursos	• múltiplos recursos intervenientes • aula-oficina
Avaliação	• material produzido pelo aluno, testes e diálogos.
Efeitos Sociais	• agentes sociais

Fonte: BARCA, 2004, p. 134, adaptado pelo autor.

Ao olharmos para o quadro acima e para o escopo da nossa pesquisa, compreenderemos que, ao adotarmos o Diciosinalário de Conceitos Históricos como produto, objeto de análise junto ao método da pesquisa-ação – que discutiremos mais adiante – criamos espaços de diálogo e construção coletiva que visam fomentar um pensamento crítico e reflexivo, trazendo o aluno para o centro, assim como as suas perspectivas e visão de mundo.

Estamos, portanto, caminhando de mãos dadas com o modelo de aula-oficina proposto por Isabel Barca (2004), tendo em vista que todo o planejamento das aulas buscou atender a essa perspectiva. Se voltarmos nosso olhar para a figura 50:

Figura 50: Plano de Aula (Emancipação Política do Brasil e Primeiro Reinado)

3. PROCEDIMENTOS

AULA		DESENVOLVIMENTO	
Nº	**Conteúdo**	**Em Casa***	**Na Aula**
1	As revoltas na colônia	✓ Vídeos: ✓ https://youtu.be/WaFF90QMXFI ✓ https://youtu.be/xqv1cM_8S9s ✓ https://youtu.be/fwr0fgo0CS4	✓ Montagem de um quadro comparativo utilizando o sistema de rotação por estação. A turma será dividida em grupos que, após terem estudado sobre tais movimentos compartilharão saberes preenchendo uma tabela, cada estudante passará por todos os grupos a fim de discutir a Conjuração Mineira, a Conjuração Baiana, Revolta de Beckman, Guerra dos Mascates, Guerra dos Emboabas e a Revolta Felipe dos Santos; assim como os conceitos de ***revolta, conjuração, inconfidência*** e ***revolução***. Modelo do Quadro Comparativo Revolta de Beckman / Revolta de Vila Rica / Revolta Felipe dos Santos Quem: Quando: Por quê: Onde: Como: Consequências
2	Vinda da Família Real e a Insurreição Pernambucana	✓ Prévia: Leitura do material apostilado; ✓ Após a aula: Pesquisa de conceitos alinhados ao conteúdo: *derrama, alferes, Bloqueio Continental.*	✓ Aula dialogada com o auxílio de slides em powerpoint; ✓ Fechamento da discussão dos conceitos de ***revolta, conjuração, inconfidência, revolução*** e ***insurreição***.
3	Emancipação Política do Brasil e o Primeiro Reinado	✓ Prévia: Vídeo (https://youtu.be/0K1Pd83TQIk) ✓ Após a aula: Pesquisa e comparação dos conceitos de *reino* e *império*.	✓ A proposta de utilização do vídeo será somada análise, em sala, de imagens e charges do processo histórico (em anexo); ✓ Problematizar o próprio tema do material: Porque uma "cidadania limitada"
4	Primeiro Reinado: das lutas pela independência ao reconhecimento	✓ Após a aula: Definição conceitual de: ✓ Constituição ✓ Constituição Promulgada ✓ Constituição Outorgada ✓ Poder Moderador ✓ Voto censitário ✓ Confederação (do Equador)	✓ Iniciaremos a aula dialogando sobre a pesquisa realizada em casa, expondo o comparativo entre os conceitos de reino e império a fim de compreender a composição territorial do Brasil após a independência; ✓ Dialogaremos, também sobre o processo que culminou na emancipação política do Brasil, ao tempo que problematizando os porquês dos processos que findaram na baixa popularidade de D. Pedro I, levando-o a abdicar do trono.

5	Primeiro Reinado: Constituição, rebeliões e abdicação	✓ Vídeo: https://www.youtube.com/watch?v=I-aRBhaHwgE	✓ Aula dialogada considerando os conhecimentos assimilados.
6 7	**Emancipação Política e Primeiro Reinado**	✓ Organização prévia do *diciosinalário* individual;	✓ Organização do diciosinalário em sala de aula; e, ✓ Busca pelos sinais dos conceitos usando o sistema de rotação por estação.

* Todos os materiais que forem destinados para casa serão disponibilizados no grupo do whatsapp da turma.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023

O plano, utilizado no conjunto de aulas que discutimos sobre o processo emancipatório do Brasil e a constituição do primeiro governo imperial do Brasil, demonstra o percurso metodológico – no tocante às aulas – que adotamos e vimos descrevendo até o momento. Desta maneira, gostaríamos de chamar a atenção para três aspectos presentes no plano: o primeiro deles, no âmbito da educação de surdos, é o uso de imagens, quadro comparativo e vídeos com descrição; o segundo, é no campo das metodologias ativas. Aqui, utilizamos a perspectiva da sala de aula invertida, presente no campo "Em casa", visto que todas as atividades e vídeos presentes neste campo tinham como canal de socialização o grupo do Whatsapp da turma; e o terceiro, no tocante ao ensino de História, a saber, a proposta de aula-oficina.

Cabe ressaltar que todo o nosso planejamento, quando do retorno à estrutura física da escola, em sistema de rodízio, pensamos para 6 aulas, considerando: a semana de rodízio, na qual exploraríamos os aspectos fundamentais de cada conteúdo; as semanas de atividades remotas, sendo que, numa, empreendíamos o fechamento dessa análise do saber ali explorado e noutra atividade de oficina, na qual dedicávamos à organização do *Diciosinalário* de Conceitos Históricos individual, presencialmente na escola ou no lugar que nos fora cedido.

Compreendemos que, em toda pesquisa, uma etapa imprescindível é a metodologia. É através dela que o pesquisador trilhará caminhos para coletar dados, analisá-los e cumprir os objetivos pretendidos. Essa fase, segundo Minayo (2016), é muito mais que técnicas, é o caminho do pensamento e a prática exercida, inclui o método, as técnicas utilizadas e a criatividade do pesquisador. Portanto, no que tange o método da pesquisa, esta é de cunho qualitativo, ancorada nos pressupostos metodológicos da pesquisa-ação conforme preconiza Thiollent (1986), Tripp (2005), Bogdan e Biklen (1991), Camargo, Oliveira e Batista (2021), Picheth, Cassandre e Thiollent (2016) e Nunes e Infante (1996).

Conforme Gerhardt e Silveira (2009), a pesquisa qualitativa diz respeito ao aprofundamento da compreensão de um grupo social, procura explicar o porquê das coisas, nela o pesquisador é, ao mesmo tempo, o sujeito e o objeto de suas pesquisas. Sinteticamente, este método preocupa-se com os aspectos da realidade os quais não podem ser quantificados (p. 31-32).

Como partimos de uma pesquisa no campo da Educação Histórica, compreendemos

que:

> ao abordar a questão epistemológica de uma cognição histórica situada que privilegia a construção do pensamento dos indivíduos a partir dos conceitos da natureza do conhecimento histórico, está criando um caminho em busca da construção de um novo paradigma para o ensino de história e para as formas de se lidar com o passado (RAMOS; CAINELLI, 2015, p.13).

Desta forma, como técnica, trabalhamos no campo da pesquisa-ação que:

> têm sua origem em trabalhos desenvolvidos por Dewey (1929), que ressaltavam a importância de pesquisas sobre a prática escolar e a obtenção de melhores resultados a partir do envolvimento dos sujeitos nesse processo. [...] Ao se posicionar como instrumento de investigação e ação à disposição da sociedade, a pesquisa-ação exerce também uma função política, oferecendo subsídios para que, por meio da interação entre pesquisadores e atores sociais implicados na situação investigada, sejam encontradas respostas e soluções capazes de promover a transformação de representações e mobilizar os sujeitos para ações práticas e enfrentamentos de conflitos (OLIVEIRA; SANTOS; FLORÊNCIO, 2019, p. 41).

Estes métodos e técnicas, no que tange à aplicação e construção colaborativa do *Diciosinalário* de Conceitos Históricos, possibilitam uma observação mais aprofundada das ações desenvolvidas no âmbito das ações planejadas para esta pesquisa. Além disso, oportunizam uma aplicação efetiva dos conceitos de educação inclusiva e educação histórica.

Para tal, nosso ponto de partida foi a articulação e aplicação de uma proposta didática – a construção de um dicionário/sinalário (*diciosinalário*) de conceitos históricos – a fim de oportunizar mecanismos para a inclusão de estudantes surdos e ouvintes. Em sala de aula, nos apoiamos em metodologias ativas que permitam aos estudantes protagonizarem o seu processo de ensino-aprendizagem.

Assim, cada um deles poderá refletir e compartilhar informações que permitam a definição de um dado conceito, conforme o conteúdo que estiver sendo aplicado. Tais conceitos, após debatidos, irão para um banco de dados – o *Diciosinalário* – que passará pela etapa de busca do sinal daquele conceito, posteriormente, conforme demonstra a figura 51.

Figura 51: Etapas do método em sala de aula

• Leitura e Análise do Conteúdo
• Seleção dos termos
• Conceitualização inicial
1ª Etapa – LEITURA PRÉVIA
2ª Etapa – SOCIALIZAÇÃO DOS SABERES
• Debate sobre o tema da aula
• Socialização dos saberes coletivamente
• Discussão dos conceitos
• Construção colaborativa do(s) conceito(s)
• Busca dos sinais relacionados aos termos.
3ª Etapa – DICIOSINALÁRIO

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023

De modo que, tais etapas são pensadas para que o estudante possa, após uma leitura prévia dos saberes compartilhados com eles, não somente extrair os termos, mas compreender os seus conceitos e suas nuances com o tempo, empregando as relações de mudança e/ou permanência, ou até mesmo, extinção, como é o caso, por exemplo, do termo e seu respectivo conceito de feudalismo.

À medida que aplicamos o Diciosinalário de Conceitos Históricos, observamos, conforme preceitua Tripp (2005), que os campos da ação e da investigação coexistem e são percebidos nas quatro fases do ciclo básico da pesquisa-ação: agir para implementar a melhoria desejada; monitorar e descrever os efeitos da ação; avaliar os resultados da ação; e, planejar uma melhora da prática (Figura 52). Nesta perspectiva, cada ação planejada é monitorada, avaliada e (re)planejada.

Esse movimento, portanto, nos possibilita uma análise, no tocante à pesquisa-ação que, segundo Camargo, Oliveira e Batista (2021), é demonstrado no quadro abaixo (figura 51).

Figura 52: O pesquisador na pesquisa-ação

Fonte: CAMARGO; OLIVEIRA; BATISTA, 2021, p. 144

Isso reflete muito o pensamento do planejamento pedagógico que, segundo Farias (2011, p. 107), como prática educativa, é intencional e sistemática, organizada previamente, é concretizada por meio das ações didáticas e pedagógicas e se volta à formulação de indagações pertinentes a qual público será aplicada e quais são suas necessidades. É, em suma, o ato de planejar para agir e a partir da ação, avaliar para se planejar novas ações.

A pesquisa-ação, assim como quaisquer tipos de investigação, parte de uma problemática, aqui, insere-se no campo social, o qual, para efeito deste estudo, indagamos sobre a educação de surdos e o fomento à produção de saberes escolares no tocante ao currículo de História. Para Thiollent: "Com a orientação metodológica da pesquisa-ação, os pesquisadores em educação estariam em condições de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo" (1986, p. 75).

Em suma, considerando que toda pesquisa parte de um problema e que toda ela visa apontar soluções para tal, o diferencial que aqui vislumbramos na metodologia empregada é o envolvimento e, portanto, uma maior base de dados a serem coletados e analisados para discutir e apresentar caminhos viáveis, no nosso caso, para o ensino de História numa perspectiva inclusiva e bilíngue.

2.4.1 ENSINO INCLUSIVO PARA QUEM?: POR UMA PROMOÇÃO DE MOMENTOS DE APRENDIZAGEM A ALUNOS SURDOS E ALUNOS OUVINTES.

Compreendemos que identidades e culturas não se criam repentinamente, elas são frutos do tempo e de historicidades. Contudo, ao propormos a aplicação do *Diciosinalário* de Conceitos Históricos, numa turma de 3ª série do Ensino Médio, numa Escola Pública, em Cajazeiras, alto sertão da Paraíba, vemos como uma possibilidade real o processo de educação de surdos a partir do ensino de História.

No que tange essa perspectiva de identidades, buscamos, ao longo da pesquisa, como trabalho colaborativo em sala de aula, fomentar esse espaço de pertencimento dos estudantes, sobretudo os surdos, ao *Diciosinalário* de Conceitos Históricos. Como discutiremos mais adiante, cada momento foi planejado a fim de trazer esse protagonismo como chave para o envolvimento dos alunos no processo de construção do produto final desta pesquisa.

Para tal, uma das primeiras questões que buscamos foi a criação do sinal para o *Diciosinalário* de Conceitos Históricos (Figura 53) pelos alunos surdos. Esse, para nós, foi o primeiro grande passo para o fomento de uma identidade coletiva em torno da pesquisa.

Figura 53: Sinal do *Diciosinalário* de Conceitos Históricos

Fonte: Elaborado pelos Estudantes Surdos

Assim como toda pesquisa, todo fazer pedagógico tem uma intencionalidade. O docente (de História) não deveria entrar em sala de aula sem antes problematizar o mundo à sua volta. Considerando que todos somos sujeitos históricos, que a todo canto há o exercício do poder, assim como seus desdobramentos, o fazer-ensinar História preceitua tais questionamentos em sala de aula.

O aluno, portanto, não é mais aquele mero receptáculo de vozes que dizem meias verdades. Como já discorremos ao longo do nosso texto, o estudante no século XXI detém várias informações, traz consigo seus próprios questionamentos, e pelo alto volume de

conhecimentos/saberes/informações que temos atualmente, também se agiganta a necessidade de discuti-los e problematizá-los em sala de aula. O ensino de História, por sua vez, vem alinhando sua metodologia a essa perspectiva. Assim como é vasto o campo das fontes para a produção do saber historiográfico, da mesma maneira aplica-se a sua didática, em sala de aula, a utilização destas para uma maior problematização do passado. E com isso, rompemos a barreira da memorização, dos vultos, de uma história sacralizada e, sobretudo, de um ensino tradicional.

Neste sentido, vemos acontecer uma ruptura com metodologias de ensino tradicionais, meramente expositivas, que consideram apenas os textos-bases do livro didático como fonte e o fazem como verdade absoluta. A contextualização, o diálogo, a problematização e a utilização de outras fontes dentro de sala de aula reiteram tudo o que vimos afirmando aqui e, no que se refere a este projeto de pesquisa, a abordagem dos conteúdos e a elaboração de um Diciosinalário de Conceitos Históricos é uma ferramenta não apenas para a promoção de espaços inclusivos, mas também de educação histórica.

Tomando por base o que vimos afirmando até o momento, cabe endossar que, é mais latente a relação que vemos e fazemos entre a atualidade e o passado. Sobretudo quando voltamos o nosso olhar para a realidade política que vivemos, não somente a nível de Brasil, mas no mundo. Nos últimos anos, os embates entre a esquerda e a direita dão margem significativa para endossar o discurso da extrema direita e principiar dúvidas no tocante ao modelo de governo, disseminação de fake news e outros efeitos nocivos à sociedade.

Ao trazermos a proposta de trabalho voltada à educação de surdos consideramos, por sua vez, que o Diciosinalário de Conceitos Históricos é o fim de um processo que inicia com o desenvolvimento de meios que priorizem a assimilação e uma criticidade por parte dos estudantes surdos e ouvintes, portanto, uma aprendizagem significativa.

A intencionalidade das aulas numa perspectiva inclusiva, sobretudo com seu olhar voltado à educação de surdos, não é adotar meios diferenciados para os surdos, mas sim para todos que estão naquele ambiente, naquela aula. Se seguirmos a lógica que a adoção de meios, métodos e recursos assistivos numa aula (de História) abraça, inclusive aqueles que são tidos como “normais”, a ação do planejamento terá sucesso para ambas partes. E essa é a perspectiva que tanto se fala no meio inclusivo.

Incluir, por sua vez, não é colocar os estudantes com necessidades educacionais especiais numa sala e achar que por ali sozinho há aprendizado. Quando propomos uma ação colaborativa na educação de surdos, é porque percebemos que a coletividade há de contribuir

mais e além do que a individualidade. E assim de fato construir uma aprendizagem com base na plena comunidade de todos com todos.

Educar é, segundo Paulo Freire (1983), um ato de amor. E é nesta perspectiva que enveredamos pelos campos da educação de surdos numa perspectiva inclusiva e do ensino de História. Por acreditar que é possível estabelecer estratégias pedagógicas que permitam o envolvimento real de estudantes com deficiência nos mais diversos campos do conhecimento.

CAPÍTULO III

O USO DO *DICIOSINALÁRIO* DE CONCEITOS HISTÓRICOS COMO RECURSO DIDÁTICO BILINGUE E INCLUSIVO NAS AULAS DE HISTÓRIA

Neste capítulo, recordamos o pensamento da historiadora Flávia Caimi (2015) expresso em seu artigo "O que deve saber um professor de História?". Nele, a pesquisadora afirma: "Para ensinar História a João, é preciso entender de ensinar, de História e de João" (CAIMI, 2015, p. 111). Essa afirmação, que sempre nos impactou, resume, no âmbito da pedagogia e da didática de História, os saberes que todo docente deve possuir ao adentrar uma sala de aula, especialmente no contexto do ensino inclusivo. No decorrer deste texto, a autora argumenta que, para ensinar História, é necessário não apenas possuir conhecimentos históricos, mas também ter uma formação que inclua o ensino e a capacidade de superar visões reducionistas que sobreponham o conhecimento histórico às práticas pedagógicas igualmente essenciais no exercício docente. Assim, permitimo-nos parafraseá-la, pois, para ensinar História a João, um aluno surdo, é crucial compreender de ensinar, de História, do universo da surdez, da empatia e de João.

Em nossa abordagem, alinhada à perspectiva inclusiva em salas regulares, consiste em perceber o outro como indivíduo e membro da coletividade, que traz consigo toda a sua perspectiva e visão de mundo. Poderíamos, portanto, discorrer sobre isso à luz do pensamento de Paulo Freire; entretanto, pretendemos também convergir com Cerri (2011; 2022) e outros que nos respaldam teoricamente.

Cerri (2022), ao discutir sua concepção da consciência histórica e do ensino de História, coloca a sala de aula como um dos espaços de experiência. Para ele, a consciência histórica é inerente ao ser humano enquanto ser social, ou seja, o estar humano no mundo, na perspectiva de que: "Mobilizar a própria consciência histórica não é uma opção, mas uma necessidade de atribuição de significado a um fluxo sobre o qual não tenho controle" (CERRI, 2022, p. 99). Essa perspectiva, se adotada considerando a noção de aprendizado histórico, harmoniza-se com a ótica de Rüsen (2016), que afirma que:

> A unidade do aprendizado histórico em suas complexas referências e desafios do presente, experiências do passado e expectativas do futuro, encontra-se resolvida na estrutura narrativa deste trabalho de interpretação. [...] O

> aprendizado histórico pode ser posto em andamento, portanto, somente a partir de experiências de ações relevantes do presente (p.86-87)

Ambos os autores nos permitem compreender que o uso do passado em sala de aula é, para o professor de História, um passo largo para problematizar o presente. Isso ocorre porque o fomento a uma aprendizagem histórica gera uma consciência, fruto de uma análise criteriosa do tempo, capaz de problematizar o espaço, o tempo e as relações sociais, e emitir expressões pessoais que conseguem contrapor ideias hoje impostas por grupos políticos totalitários.

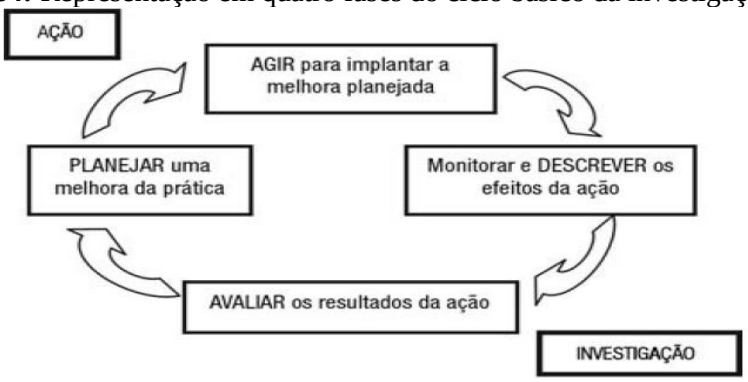
Pretendemos, portanto, neste capítulo, discorrer sobre a análise dos dados coletados nesta pesquisa, resultado de nossas ações e observações junto à turma em questão, assim como analisar o impacto do desenvolvimento da pesquisa na ótica dos estudantes – dados obtidos por meio de uma roda de conversa entre todos os participantes.

Por ser esta uma pesquisa-ação nos moldes preconizados por Tripp (2005), Bogdan e Biklen (1994) e Camargo, Oliveira e Batista (2021), nossa pesquisa apresenta pontos de observação que englobam desde a elaboração do planejamento das aulas até a aplicação pelos estudantes e os registros de suas autoavaliações.

3.1 POR UM ENSINO DE HISTÓRIA INCLUSIVO: O *DICIOSINALÁRIO* DE CONCEITOS HISTÓRICOS E SUA APLICAÇÃO EM SALA DE AULA

Conforme preconiza David Tripp (2005), no tocante ao método da pesquisa-ação, a ação e a investigação acontecem simultaneamente. Visto que, como dissemos anteriormente, tal metodologia visa responder a um questionamento formulado pelo pesquisador, que, por sua vez, implementa a resposta proposta (ação) para colher os dados necessários (investigação). Desta forma, o autor representa (Figura 54) as quatro fases do ciclo básico desse método:

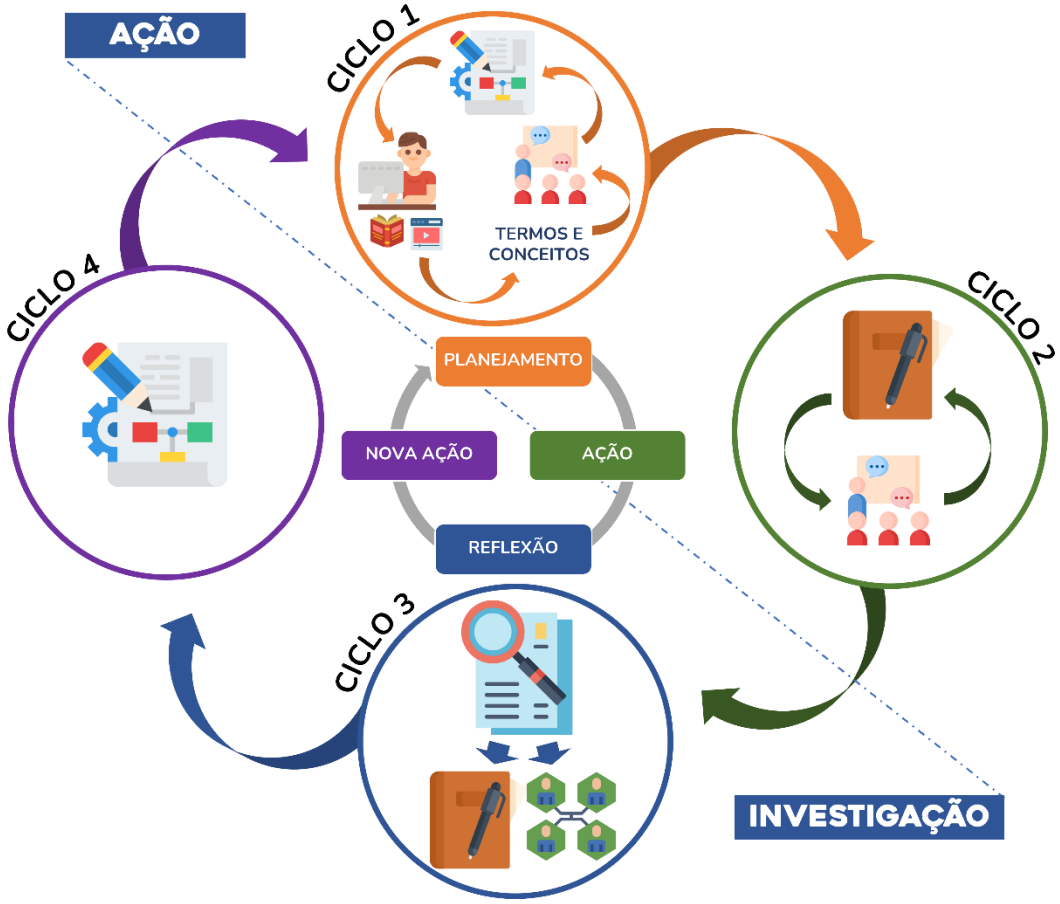
Figura 54: Representação em quatro fases do ciclo básico da investigação-ação


AÇÃO
AGIR para implantar a melhora planejada
PLANEJAR uma melhora da prática
Monitorar e DESCREVER os efeitos da ação
AVALIAR os resultados da ação
INVESTIGAÇÃO

Fonte: TRIPP, 2005, p.446

Apropriando-nos da leitura dessa figura, a fim de esclarecermos melhor os passos dados em busca da análise dos dados coletados na pesquisa, observa-se, na Figura 55, que sintetizamos o método que adotamos nesta pesquisa. Vejamos:

Figura 55: Ciclos da Pesquisa



Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Os ciclos da pesquisa demonstram o passo a passo que nos permite analisar os resultados ao longo da sua aplicação. Para tanto, é importante frisarmos que o ciclo de aplicação do *Diciosinalário* de Conceitos Históricos difere do ciclo da metodologia da pesquisa. Com isso, ressaltamos que, para efeitos de análise dos dados coletados, o ciclo da pesquisa-ação caminhou para os estágios que representamos na figura acima.

Desta forma, cabe compreender que o primeiro ciclo, no âmbito do planejamento, traz informações relevantes sobre como pensamos as aulas, ou seja, da coleta dos dados para fornecermos aos alunos subsídios teóricos para que eles pudessem, previamente e com autonomia, trazer para a aula os questionamentos, bem como os termos e os conceitos que previamente vislumbramos em nosso planejamento. Isso também proporcionou a possibilidade

de proposição de outros termos. Em sala, a metodologia empregada para a discussão desses dados resultou na formatação do *Diciosinalário* de Conceitos Históricos.

Essa discussão nos leva a compreender o segundo ciclo, representado pela correlação entre o caderno – nosso diário de bordo – e as discussões em sala. Isso ocorre porque precisamos estabelecer um diálogo entre essas duas fontes para extrair, ao máximo, os dados necessários para a interpretação científica da pesquisa proposta. Neste sentido, o diário de bordo, que consiste em anotações realizadas após e, algumas vezes, durante as aulas, dialoga fluentemente com as discussões em sala e com a produção do produto final, a saber, o *Diciosinalário* de Conceitos Históricos.

O terceiro ciclo, representado na figura, tanto pelo campo da observação, quanto pelas fontes, traz consigo o ponto de reflexão oriundo do processo investigativo da pesquisa. Aqui nos debruçamos ao trabalho que culmina, por exemplo, na escrita desta dissertação. Assim como todo cientista, o historiador olha para as fontes a fim de estabelecer um diálogo, um elo que lhe permita compreender o passado, as relações sociais. No nosso caso, por se tratar de uma pesquisa no campo do Ensino de História, nos concede acesso irrestrito ao processo que finda no âmbito do ensino e da aprendizagem histórica. Com isso, ao nos debruçarmos sobre o diário de bordo e as falas dos estudantes em entrevista e pela roda de conversa, compreendemos a relevância de trabalhar a História por meio dos seus conceitos e de um trabalho voltado ao ensino a pessoas surdas.

O terceiro ciclo, representado na figura, tanto pelo campo da observação quanto pelas fontes, traz consigo o ponto de reflexão oriundo do processo investigativo da pesquisa. Aqui nos debruçamos sobre o trabalho que culmina, por exemplo, na escrita desta dissertação. Assim como todo cientista, o historiador olha para as fontes a fim de estabelecer um diálogo, um elo que lhe permita compreender o passado e as relações sociais. No nosso caso, por se tratar de uma pesquisa no campo do Ensino de História, nos concede acesso irrestrito ao processo que finda no âmbito do ensino e da aprendizagem histórica. Com isso, ao nos debruçarmos sobre o diário de bordo e as falas dos estudantes em entrevista e pela roda de conversa, compreendemos a relevância de trabalhar a História por meio dos seus conceitos e de um trabalho voltado ao ensino a pessoas surdas.

O quarto ciclo, também no campo da investigação, remete-se a uma nova ação a ser planejada. No âmbito da metodologia da pesquisa-ação, esta é uma etapa de ponderar os erros ou exageros cometidos, pontos que precisam ser aprimorados numa ação posterior já devem constar no (re)planejamento da ação. No que tange à nossa pesquisa, como trabalhamos com

um plano a cada ação, visto que, além dos conteúdos serem diferentes, o que por si só já traz consigo abordagens, discussões e, sobretudo, fontes diferentes, isso nos permitiu (re)pensar novas estratégias para superar os pontos falhos. O que, para a realidade na qual a escola se encontra, foi deveras desafiador.

A intencionalidade, aqui, é trazer o arcabouço teórico-metodológico estruturado nesta pesquisa para responder à problemática, que pode ser sintetizada no seguinte questionamento: *partindo dos pressupostos teóricos e das bases legais que norteiam a educação brasileira e a política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, como promover espaços de aprendizagem, no âmbito do componente curricular de História, entre estudantes surdos e ouvintes?*

Assim, para respondermos ao questionamento proposto e chegarmos às várias possibilidades a que a pergunta se propõe, vislumbramos estratégias metodológicas que, na prática, viessem a somar com o produto final, o *Diciosinalario* de Conceitos Históricos. Compreendemos, portanto, que as possibilidades ora elencadas colaboram para uma melhor compreensão dos saberes históricos em sala de aula e, com isso, também para a melhor assimilação dos termos e seus respectivos conceitos.

Desta forma, estruturamos nossas aulas, tomando por base a sala de aula invertida como principal metodologia ativa, ao tempo em que buscamos trazer outras estratégias para que, em sala de aula, pudéssemos captar dos estudantes mais de sua visão de mundo, compreensão da realidade e, por conseguinte, sua associação com os fatos pretéritos presentes no currículo.

No tocante ao planejamento, há três pontos que consideramos ao estabelecer as estratégias a serem utilizadas em sala de aula: o primeiro é no que concerne à própria estruturação da sala de aula invertida como metodologia ativa.

Consideramos, para este primeiro ponto, dois fatores. O primeiro deles é o porquê da sua escolha, ou seja, por que optamos por trabalhar com a sala de aula invertida. Neste sentido, vislumbramos uma otimização do tempo em sala de aula. Para Bergmann e Sams (2021, p.11), criadores desta metodologia, o seu conceito é simples e está atrelado, basicamente, ao fato de que há uma inversão no tocante ao que é feito tradicionalmente em sala de aula; agora é executado em casa, e o que, tradicionalmente, era feito em casa passa a ser feito em sala de aula.

Neste sentido, a utilização de ferramentas digitais como vídeos extraídos do YouTube, textos e outros recursos que seriam para discussão em sala, passam a ser instrumentos

importantes para que, em casa, o estudante possa estudar e, no ambiente escolar, fomentar uma discussão no entorno do tema que será conduzido não somente pelo professor, mas por todos os estudantes.

Partindo da premissa de que os alunos, sujeitos desta pesquisa, estão no Ensino Médio, fechando o ciclo da Educação Básica, possuem mais autonomia e maturidade na busca do conhecimento. A adoção de um método que estimule uma discussão pontual acerca dos temas elencados, para além da otimização do tempo, traz benefícios como a autonomia do estudante e a postura do professor como mediador.

O segundo ponto refere-se à escolha dos vídeos a serem utilizados nas atividades prévias à sala de aula. Considerando o pensamento de Bergamann e Sams (2021):

> Usar vídeos produzidos por outros professores, em vez de fazer os próprios vídeos, talvez seja a melhor opção para quem está começando a inverter a sala de aula. Talvez você queira fazer a inversão, mas não tenha tempo para produzir os próprios vídeos. [...] Com a explosão do YouTube e outros *websites* de compartilhamento de vídeos, a quantidade de vídeos disponíveis está crescendo [grifo nosso]. Muitos deles podem ser usados em uma sala de aula invertida. (p.32)

O trecho acima reflete sobre a utilização de recursos digitais, como videoaulas, seja de autoria do docente ou de outros profissionais. Destacamos que a pandemia da Covid-19 e a migração do ensino para o meio online contribuíram significativamente para o aumento de canais com conteúdo escolarizado por diversos professores e sistemas de ensino.

Para além dessas considerações, no contexto deste trabalho, a pesquisa de videoaulas, tendo em vista o tempo limitado disponível devido às atividades laborais, não é suficiente. Isso ocorre porque, para atender às necessidades dos alunos surdos e ouvintes, é necessário dispor de materiais com tradução para a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) ou, na ausência desta, com legenda. Bergmann e Sams (2021, p.32) enfatizam essa questão ao afirmar que buscar vídeos de qualidade não é tarefa fácil e, dependendo do tema da aula, exige uma busca cuidadosa.

As imagens abaixo refletem o cuidado que tivemos no planejamento das aulas na busca dos vídeos, considerando não apenas o conteúdo, mas também a qualidade da tradução (ou legenda) para atender aos estudantes surdos.

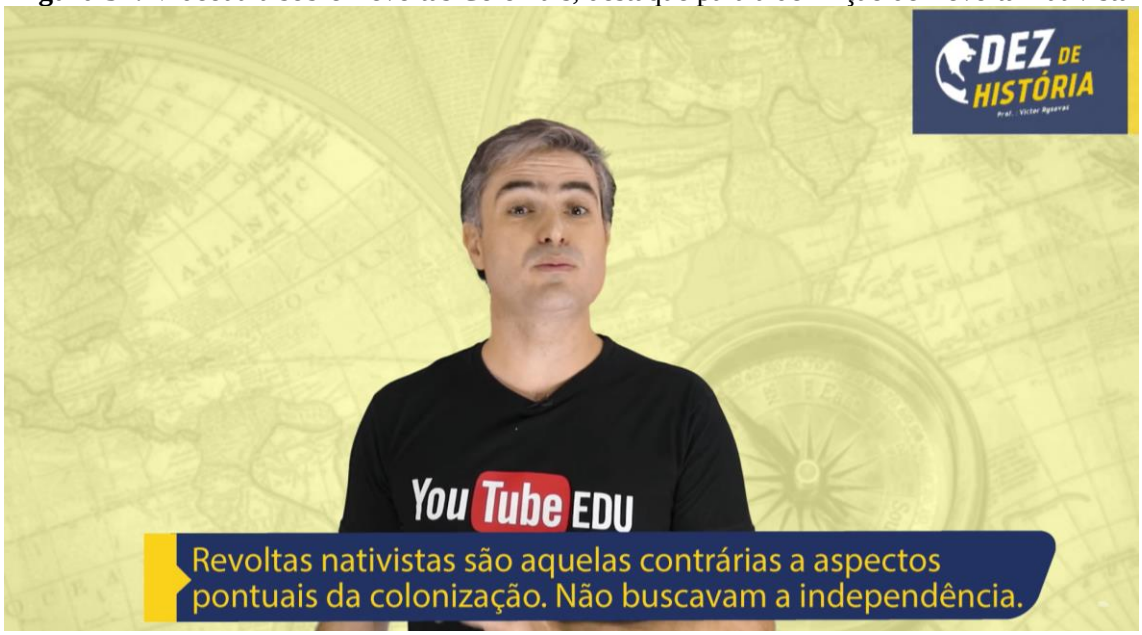
Figura 56: Imagem de videoaula sobre Revoltas Coloniais

Fonte: Canal Dez de História, Youtube. Acesso em 12 fev 2023.

O uso da legenda, principalmente a automática disponibilizada pelo YouTube, deve ser abordado com cuidado, uma vez que, por vezes, não acompanha a velocidade das informações contidas no vídeo. No entanto, como demonstra a imagem acima, optamos por utilizar esse recurso nos vídeos iniciais para introduzirmos, juntamente com as aulas de LIBRAS em sala, a prática da utilização de vídeos com tradução simultânea.

Esse cuidado reflete nosso comprometimento com as necessidades da turma e a ênfase na essência desta pesquisa. Dessa forma, além de buscarmos vídeos que apresentem tradução em LIBRAS, priorizamos a coerência nos saberes históricos, nos termos e no contexto histórico a eles inerentes. Isso possibilita que, em sala de aula, possamos trabalhar seus respectivos conceitos, conforme ilustrado na Figura 57.

Figura 57: Videoaula sobre Revoltas Coloniais, destaque para a definição de Revolta Nativista


DEZ DE HISTÓRIA
YouTube EDU
Revoltas nativistas são aquelas contrárias a aspectos pontuais da colonização. Não buscavam a independência.

Fonte: Canal Dez de História, Youtube. Acesso em 12 fev 2023.

A diversidade de vídeos disponíveis no YouTube, abordando conteúdos relacionados ao currículo de História, proporcionou a criação de um caminho para atingir os objetivos pretendidos para cada saber, associando-os a outras estratégias metodológicas em sala de aula. Essas estratégias foram implementadas nos encontros presenciais, aproveitando a oportunidade oferecida após o desabamento de parte da estrutura da escola, a interdição do prédio principal e a liberação de uma área anexa. Isso possibilitou à instituição funcionar de forma híbrida, estabelecendo um rodízio de turmas.

A escolha dos vídeos também considerou a gestão do tempo. A experiência do ensino remoto nos ensinou que vídeos longos não despertam o interesse do público estudantil, e a didática do docente desempenha um papel crucial. Reconhecemos que, para uma aula invertida, seria incoerente exigir o mesmo tempo em casa do que é disponibilizado na escola. Ambos os ambientes têm dinâmicas próprias, e, mesmo que o estudante tenha autocontrole e saiba administrar seu tempo, é necessário considerar que um longo período diante da tela, sem um diálogo expresso como nas aulas presenciais, além de demandar uma quantidade significativa de informações, pode cansar a mente e prejudicar a assimilação dos conhecimentos.

Compreendemos que é desafiador encontrar um vídeo que atenda a todos os critérios exigidos por nossa pesquisa. Diante disso, buscamos minuciosamente os vídeos a serem disponibilizados aos alunos. Embora a produção de vídeos próprios, conforme apontado por

Bermann e Sams (2021), fosse uma opção interessante, devido à restrição de tempo[50] para este estudo, não foi possível realizá-la. Decidimos, portanto, concentrar nosso foco no objetivo geral da pesquisa, discutindo, a partir da elaboração do *Diciosinalário* de Conceitos Históricos, como fomentar espaços de inclusão nas aulas de História envolvendo alunos surdos e ouvintes.

Neste sentido, alternamos entre vídeos bilíngues (LIBRAS e Português) e aqueles com legenda, desde que atendessem aos critérios estabelecidos no planejamento docente. A Figura 58, logo abaixo, mostra um dos vídeos que utilizamos em formato bilingue:

Figura 58: Videoaula sobre Primeira Guerra Mundial (formato bilingue)

Fonte: Canal Pre-vestibular CECIERJ, Youtube[51]. Acesso em 16 mai 2023.

A intenção ao trazer recursos como o mencionado acima é perceber o planejamento das aulas de História considerando todos os sujeitos da turma, evitando ministrar uma aula tipicamente voltada para o público ouvinte com adaptações aos surdos. Fazer o contrário seria um erro crasso, indo de encontro ao propósito de nossa pesquisa. Nesse sentido, não é o *Diciosinalário* de Conceitos Históricos que é o agente promotor de inclusão, mas sim todo o conjunto que culmina nele.[52]

Assim, considerando a diversidade de sujeitos na turma, cada um com comportamentos e preferências que requerem métodos de aprendizado diferentes, buscamos

[50] Gostaríamos de esclarecer que, para a produção de um vídeo no porte que nossa pesquisa demanda, é necessário um tempo adicional para roteirização, gravação, tradução para a Libras, edição, entre outros. Produzi-los seria uma tarefa que, por si só, geraria uma nova pesquisa e discussão. Portanto, optamos por utilizar vídeos de outros colegas para atender aos objetivos preteridos.

[51] Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=m7Nb4Xp_xaU>. Acesso em 16 mai 2023.

[52] Tomamos por base, na elaboração de algumas das atividades, as considerações de outros professores e pesquisadores do Ensino de História e da Educação de Surdos no âmbito do ProfHistória, a saber, o Ernesto Padovani Netto (2018), o Paulo Eduardo de Mattos Stipp (2019), a Camila Oliveira Mattos (2016) e o Paulo José Assumpção dos Santos (2018). Assim como este trabalho, os demais trazem um produto, fruto da pesquisa.

aulas que apresentassem, para além do formato bilíngue ou, na ausência disso, tradução em LIBRAS ou, em último caso, o uso de legendas. Além disso, procuramos vídeos com duração entre 20 a 25 minutos, adotando uma didática envolvente que estimulasse os estudantes e problematizasse os conteúdos.

A Figura 59, abaixo, demonstra um dos canais que buscamos utilizar. Embora não disponha de tradução em LIBRAS, ele oferece um método similar ao que usamos em sala de aula, permitindo que os estudantes tenham facilidade para compreender o conteúdo.

Figura 59: Imagem de videoaula sobre Período Regencial

Fonte: Canal Hexag Educação, Youtube. Acesso em 12 fev 2023

Outro ponto importante nesta figura é a adoção, para além da abordagem de uma linha temporal traçando os eventos ocorridos no Período Regencial, da problematização dos conceitos como "Conservador (Partido)" e "Liberais (Partido)", por exemplo, assim como outros termos inerentes a este conteúdo. Considerando que os recursos visuais, especialmente para os estudantes surdos, são de suma importância, a escolha de vídeos que trouxessem consigo, prioritariamente, uma leitura em LIBRAS ou, na sua ausência, a utilização de recursos que permitam assimilar os fatos históricos, é crucial para fomentar uma aprendizagem histórica.

A utilização dos vídeos, enviados previamente aos estudantes por meio do grupo do WhatsApp, era precedida de orientações, conforme demonstra a Figura 60, que tinham por objetivo indicar o caminho ao qual os estudantes deveriam percorrer na análise do vídeo e do material, otimizando as discussões da aula seguinte.

Figura 60: Orientações dadas aos estudantes no envio dos vídeos anteriores à aula

4
Turma 3°B ~ DMC 2023
CNSC Kaline, DMC Francisco Novo...
Olá pessoal, tudo bem?
Para a nossa aula de hoje vamos buscar nos aprofundar nos saberes históricos que culminam na 1ª Guerra Mundial.
Vídeo base: https://www.youtube.com/watch?v=SpZZ4u6cotY
Questionamento norteador: *Qual impacto o conflito trouxe para o mundo capitalista do século XX?"
Material de apoio:
Material didático extraído do livro
Esquema de estudos
Atividade: Produzir um mapa mental sobre o tema da aula
O questionamento norteador será ponto de reflexão na nos próxima aula.
Até breve!
07:51

Fonte: Grupo de Whatsapp da turma (3ºB) (2023)

Os materiais mencionados na imagem acima são o conteúdo do livro, extraído de *História: sociedade e cidadania*, de Alfredo Boulos (2016)[53] , e um resumo esquemático elaborado por nós. É relevante destacar que, para além dos discentes e docentes da turma, o Intérprete em LIBRAS estava presente e poderia esclarecer aos estudantes surdos sobre os termos e possíveis incompreensões expressas na modalidade escrita.

Considerando o planejamento das atividades e a utilização de recursos como o grupo de WhatsApp e a exibição de vídeos como prévia das aulas, entende-se que, para isso, os estudantes deveriam ter um acesso adequado à internet. Buscamos nos certificar disso, consultando os estudantes oralmente, com tradução em LIBRAS, em sala de aula, no momento da apresentação aos estudantes. Essa abordagem tinha como objetivo articular a metodologia e ajustar cada atividade de acordo com as necessidades específicas.

[53] BOULOS JÚNIOR, Alfredo. Primeira Guerra Mundial e Revolução Russa. *In:* BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História:** sociedade e cidadania. 2º ano. Col. História Sociedade e Cidadania. 2ª ed. São Paulo: FTD, 2016.

Os registros fotográficos a seguir (Figuras 61 e 62) demonstram a apresentação do projeto aos estudantes, bem como sua tradução em LIBRAS, respectivamente.

Figura 61: Apresentação do projeto aos estudantes (ouvintes e surdos)

Fonte: Acervo do autor (2023)

Figura 62: Tradução, em LIBRAS, da apresentação do projeto

Fonte: Acervo do autor (2023)

Apesar da pouca participação dos estudantes nas aulas remotas, era evidente que a visualização dos vídeos ocorria, o que foi percebido nas aulas presenciais. Diante da realidade da escola, como já mencionado anteriormente, isso demandou um replanejamento por parte da gestão escolar e também por parte nossa. Inicialmente, migrando para o ensino remoto, buscamos um local para nos encontrar pelo menos uma vez na semana, a fim de socializar e colocar em prática as atividades propostas no planejamento.

Na figura abaixo, temos um registro de uma das atividades remotas que realizamos: um mapa mental elaborado por nós, que tinha como tema a exploração das minas no período colonial.

Figura 63: Aula remota ministrada pelo professor.

Fonte: Acervo do autor (2023)

Cabe registrar aqui que, após o incidente ocorrido na Escola Dom Moisés Coêlho, a Gestão Escolar adotou medidas em relação aos horários das aulas para superar as dificuldades vividas e garantir a continuidade do processo educacional. Nesse cenário, inicialmente, tivemos apenas aulas remotas enquanto se buscava outro espaço para as aulas presenciais. Assim, as aulas ocorriam através do Google Meet, conforme ilustrado acima, antes de migrarem para o sistema de rodízio após a liberação da área anexa à escola.

No entanto, apesar de termos momentos síncronos, como já ressaltado anteriormente, para dar continuidade às atividades planejadas da pesquisa, estabelecemos uma parceria que nos permitiu o uso de uma sala de instrução no Tiro de Guerra do Exército Brasileiro nas sextas-feiras.

Mesmo com atividades presenciais na sexta-feira no período que antecedeu o sistema de rodízio na escola, continuamos a realizar aulas remotas às quartas-feiras. Durante essas aulas, promovíamos o momento de discussão do conteúdo, baseando-nos nos questionamentos trazidos pelos estudantes após o contato com o material disponibilizado, além de algumas considerações que trazíamos, tendo em vista que os vídeos, como mencionado, eram extraídos da internet.

O ensino remoto nos proporcionou a utilização de outros recursos síncronos durante as aulas. Um exemplo é o Mentimenter[54] (Figura 64), que nos permitiu assimilar os conceitos prévios ao conteúdo abordado em sala de aula.

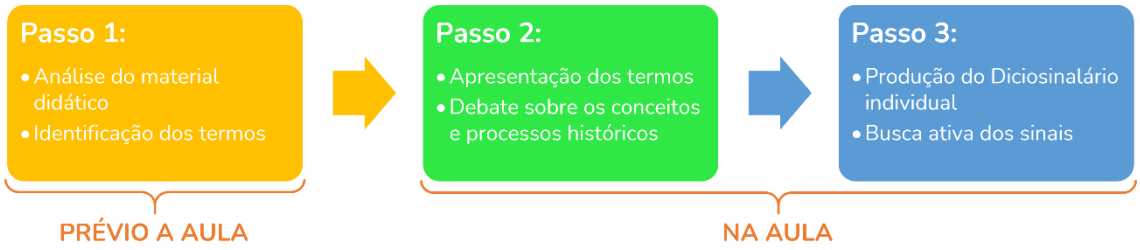
[54] Plataforma online que permite criar nuvens de palavras, mapas conceituais, entre outras formas de abordagem dos conteúdos de forma interativa.

Figura 64: Nuvem de palavras com base no conceito de “Revolta” utilizando o Mentimenter.

Fonte: Do autor da pesquisa (2023)

A utilização desses recursos possibilitou uma discussão mais aprofundada dos processos históricos, permitindo ponderar sobre os saberes históricos já assimilados em outros momentos da vida estudantil, a visão de mundo dos estudantes e, com o objetivo de estabelecer uma maior proximidade na relação entre o conceito e o contexto histórico, visamos facilitar inclusive a busca ativa dos sinais, que representa o terceiro passo na execução do produto final, conforme demonstra o quadro abaixo (Figura 65).

Figura 65: Quadro – Passos da aplicação do *Diciosinalário* de Conceitos Históricos



Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

No que diz respeito ao envio do material prévio à aula pelo grupo de WhatsApp, como demonstrado anteriormente, o uso de uma linguagem mais coloquial precede um diálogo mais próximo com o corpo discente. Além disso, baseados na realidade atual da instituição, a utilização de um questionamento norteador e uma atividade, mesmo que fuja um pouco da proposta da sala de aula invertida, não impede que os procedimentos metodológicos alcancem o mesmo efeito. Essa abordagem tende a provocar novos questionamentos e auxiliar na fixação do que foi assimilado. Observamos que essa abordagem é adequada à turma, que está habituada ao ensino tradicional e a atividades mais mecânicas, necessitando de escrita e de um norte. Para obtermos o resultado desejado para a ação planejada, adaptamos o método pensado por

Bergmann e Sams (2021) à realidade da Escola Estadual Dom Moisés Coêlho em Cajazeiras/PB.

Na nossa perspectiva, o questionamento norteador direciona a discussão em sala e não é visto como um empecilho para que os alunos apresentem seus questionamentos. A produção de um mapa mental, que consideramos uma ferramenta importante, tem como objetivo fixar esses saberes. Os mapas mentais eram construídos como parte do aquecimento antes da problematização da temática em sala de aula.

Quanto à questão do tempo, Bergmann e Sams (2021):

> No modelo de sala de aula invertida, o tempo é totalmente reestruturado. Os alunos ainda precisam fazer perguntas sobre o conteúdo que lhes foi transmitido pelo vídeo, as quais respondemos nos primeiros minutos da próxima aula. Dessa maneira, esclarecemos os equívocos antes que sejam cometidos e aplicados incorretamente. Usamos o resto do tempo para atividades práticas mais extensas e/ou para a solução de problemas [*grifo nosso*]. [...] Nitidamente, a aula gira em torno dos alunos, não do professor; os estudantes têm o compromisso de assistir os vídeos e fazer perguntas adequadas. [...] [Os] alunos são motivados a aprender, em vez de realizar os trabalhos pela memória. Além disso, os alunos devem recorrer ao professor sempre que precisarem de ajuda para a compreensão dos conceitos. O papel do professor na sala de aula é o de amparar os alunos, não de transmitir informações. (p.12-13;14)

Apropriando-nos do trecho acima e rememorando a Figura X (página X), que reflete as expectativas dos estudantes em relação à elaboração do *Diciosinalário* de Conceitos Históricos, a abordagem da inversão da sala de aula permitiu-nos problematizar os conceitos e os eventos históricos, além de estimular o trabalho em grupo, um elemento fundamental para o trabalho colaborativo.

Para compreendermos melhor a relação entre o espaço das aulas e o planejamento docente, é pertinente compartilhar a própria concepção de uso do tempo na sala de aula invertida que buscamos aproximar ao máximo da realidade dos estudantes surdos e ouvintes da 3ª série do Ensino Médio da escola pesquisada. Nesse sentido, frisamos que o trabalho sob este método pedagógico com alunos surdos requer uma adaptação da compreensão de todos os participantes desta pesquisa. Assim, conforme ilustra a Figura 66, Bergmann e Sams (2021) estabelecem um comparativo:

Figura 66: Quadro comparativo do uso do tempo nas salas de aula (tradicional e invertida)

SALA DE AULA TRADICIONAL		**SALA DE AULA INVERTIDA**	
Atividade	Tempo	Atividade	Tempo
Atividade de aquecimento	5 min	Atividade de aquecimento	5 min

Repasse do dever de casa da noite anterior	20 min	Perguntas e respostas sobre o vídeo	10 min
Produção de novo conteúdo	10-15 min	Prática orientada e independente e/ou atividade de laboratório	35min
Prática orientada e independente e/ou atividade de laboratório	5min		

Fonte: BERGMANN; SAMS, 2021, p.13, adaptado pelo autor.

No texto original, os autores planejaram a administração do tempo com base em aulas de 90 minutos, o que corresponderia, na nossa realidade, a duas aulas de 45 minutos. Por essa razão, recalculamos para aproximar-se da nossa realidade. As atividades de aquecimento, na nossa realidade, pautaram-se na conferência dos mapas mentais, nas respostas ao questionamento norteador ou na socialização do que foi assimilado por meio da fala ou até mesmo de fontes pesquisadas pelos próprios estudantes.

Considerando que a turma é composta por poucos estudantes (quinze alunos) e que nem todos se sentiam confortáveis para a socialização, o tempo que, por vezes, sobrava era destinado à atividade seguinte.

O terceiro ponto a ser considerado é a escolha do material didático, no tocante ao livro e às fontes. Cabe ressaltar que a Escola Dom Moisés Coêlho, até o ano de 2017, funcionava apenas com o Ensino Fundamental (anos finais), portanto, não participou, naquele ano, da escolha do livro didático[55]. Este é um segundo fator no tocante à escolha do material didático. Essa escolha não foi realizada pela escola, segundo apuramos entre os docentes e a equipe gestora da escola, e nem no ano seguinte foram enviados os livros[56]. O que há no acervo da escola é pouco, garimpado de outras instituições, e são utilizados pontualmente na sala de aula.

A relação de estudantes e professores com o livro didático deve ser permeada de significados. É claro que os livros trazem perspectivas, não só por isso, eles são escolhidos pelos docentes para compor o seu planejamento.

Neste sentido, coadunamos com o pensamento de Silva (2014). Para ela:

> essa complexidade que envolve o livro didático, principalmente o de História, pode implicar para alguns abolir o uso do livro didático nas aulas, mas [...] isso exige cuidado, pois é complicado conduzir o ensino dessa disciplina sem texto escrito. [...] [O] que deve ser visto é o uso desse recurso didático no cotidiano escolar [grifo nosso]. [...] A questão primordial que se coloca é que o "livro ideal (útil para todos) é uma utopia. Sempre haverá divergência sobre

[55] Conforme cronograma do Guia do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) 2018, a escolha, que seria para o triênio 2018-2020, foi realizada, em 2017, até o dia 04 de setembro. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/pnld-2018/>. Acesso em 15 jun 2023.

[56] Esse fato nos foi narrado por docentes que atuam na instituição há muitos anos e foi constatado por nós, que também atuamos na instituição. A escola possui um acervo de livros de Ensino Médio, porém com poucos volumes, obtidos por meio de diálogos com outras escolas. Por isso, optamos por trabalhar com material separado.

> formatos, projetos pedagógicos, correntes historiográficas, personagens, fatos e abordagens, etc., que devam compor o manual escolar" (OLIVEIRA *et al*, 2017, p.55). [...] É importante, assim, avançar a nossa perspectiva sobre o que realmente se pensa sobre o livro didático: terá o livro didático ainda significância em meio a outros recursos que sabemos existir em muitas escolas públicas? [grifo nosso]. (SILVA, 2014, p.54-55)

O extrato, com observância às partes por nós destacadas, reflete na relevância do livro, não como único recurso, mas como parte integrante do planejamento docente. O professor não pode historicizar os fatos apenas com o poder da narrativa. A narrativa é importante, mas de onde se tirou essa informação? Se, no meio acadêmico, somos levados a buscar pesquisadores que corroboram com nosso pensamento, endossando nossa perspectiva, por que no âmbito escolar faríamos diferente? Assim, o livro didático é um aporte teórico, conforme a autora ratifica ao problematizar a utilização desse recurso nas salas de aula.

Assim como o docente não é detentor do saber, e nem tampouco representa essa "caixa de Pandora" capaz de direcionar os estudantes a um único pensamento, o livro também não o é. Ambos se complementam. Ambos igualmente necessitam de complementação com outras fontes. Não podemos discorrer sobre aprendizagem histórica, aprendizagem significativa, por exemplo, sem compreender a função de cada recurso, de cada ação, de cada particularidade no universo das aulas de História.

A partir desse princípio, outra observação que gostaríamos de fazer aqui é no que concerne à própria essência desta pesquisa. No tocante à educação de surdos, é bem sabido que os materiais didáticos estão aquém de serem bilingues. São pensados e estruturados para um público ouvinte. Daí a necessidade de utilizarmos outros recursos para garantir a acessibilidade aos estudantes surdos. De forma aligeirada, pode-se pensar: o surdo só não ouve, mas sabe ler! Sim! Mas se isso fosse o suficiente, estudos como o nosso e de outros professores e pesquisadores não seriam necessários. Por essa razão, endossamos a formatação de um *Diciosinalário* de Conceitos Históricos para que, atendendo a uma necessidade real e considerando a particularidade da nossa região, nossa perspectiva visa promover espaços de inclusão que, por si só, serão possíveis quando conseguirmos enxergar e ouvir, cada um à sua maneira, o outro.

Utilizamos, portanto, considerando que os estudantes não têm acesso ao livro didático pela razão que outrora mencionamos, dois livros previstos no PNLD 2018[57]: *História: sociedade e cidadania*, do Alfredo Boulos Júnior e, *História: das cavernas ao terceiro milênio*,

[57] Endossamos o porquê de mencionarmos o PNLD 2018 e não o mais atual, a edição 2021, pois a turma na qual aplicamos a pesquisa é originária de antes da obrigatoriedade do Novo Ensino Médio. Desta forma, esta série atende aos requisitos do PNLD 2018.

de Patrícia Ramos Braick e Myrian Becho Mota. Ambos volumes trazem características que nos permitem explorar os conteúdos e se aproximam mais da nossa perspectiva de trabalho.

Os livros escolhidos devem dialogar com as perspectivas do vídeo e da temática proposta a ser debatida em sala de aula, quer seja por meio de debate, explicação aprofundada, com base nas dúvidas ou pontos-chave levantados pelos estudantes, ou por oficinas. Esse foi um dos primeiros critérios que utilizamos.

Nesta feita, gostaríamos de deixar claro que, apesar de frisarmos a perspectiva dos vídeos, estes não substituíram o nosso trabalho enquanto docente, nem tampouco o livro didático – no nosso caso, os capítulos dos livros didáticos utilizados. Por esta razão, ao dispormos dos materiais de estudo, ao iniciar uma nova discussão com base no conteúdo curricular, trazíamos o livro junto ao vídeo e, em algumas situações, resumos esquemáticos.

Todo esse levantamento de material didático pode proporcionar fontes de pesquisa diversas, o que proporciona um diálogo mais amplo e aberto. Para além disso, proporciona mais tempo para discutirmos as dúvidas, considerações importantes por parte dos educandos, ou seja, ganhamos mais tempo em uma escuta ativa dos alunos, suas considerações, dúvidas, diálogos, relações com o presente ou a realidade social vivida ou sentida, ministrando conteúdos em aulas que devem priorizar o protagonismo juvenil.

Para efeitos deste estudo, esse método também nos proporciona imergir nos conceitos e compreender como eles apareceram, desapareceram, mutaram, dentro do contexto histórico.

Desta maneira, compreendemos o livro didático como fonte importante para as aulas de História, pois, como bem observa Silva (2014), "o livro didático não é o único instrumento que faz parte do cotidiano da escola" (SILVA, 2014, p.59).

Considerando esta afirmação de Silva (2014) e nossa experiência docente no tocante à escolha dos livros didáticos, compreendemos que, apesar de os conteúdos curriculares entre o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio, em História, serem os mesmos – até porque são eventos pretéritos e o currículo de História na etapa anterior aos três anos finais da Educação Básica contemplar todos – a abordagem metodológica deve ser adaptada à realidade e à criticidade que o nível de instrução necessita. Portanto, na 3ª série do Ensino Médio, não discutiremos mais o porquê dos eventos, mas sim os efeitos e consequências, correlacionando com o tempo presente. Todavia, também compreendemos ser essencial um exercício de retorno ao que fora assimilado.

Os livros escolhidos, apesar de, como dissemos outrora, serem produzidos visando uma comunidade ouvinte, e, assim como todo e quaisquer materiais selecionados, também seguiram a um crivo para uma adaptação à comunidade surda.

Figura 67: Elementos analisados na obra *História: sociedade e cidadania – Capítulo 2*

Dica! Documentário sobre a Primeira Guerra Mundial. [Duração: 50 minutos]. Acesse: <http://tub.im/m97tno>.

A Grande Guerra

O imperialismo praticado pelas potências do século XIX gerou intensas rivalidades e disputas territoriais entre elas e foi um dos principais combustíveis da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), um conflito **total** e **mundial**. Total porque o alvo não eram os militares apenas, mas também a população civil, tanto do campo quanto das cidades; mundial porque envolveu países de todos os continentes.

1 **Cáiser:** derivado da palavra latina *caesar*; título atribuído ao imperador na Alemanha.

A política de alianças

Sob a liderança de Otto von Bismarck completou-se, em 1871, o processo de unificação da Alemanha. Unificada, rica em carvão e ferro e com um governo favorável à industrialização, a Alemanha progrediu em ritmo acelerado e, nas décadas seguintes, tornou-se uma potência econômica. No plano externo, Bismarck adotou o **sistema de alianças defensivas**, cujo objetivo era evitar o isolamento da Alemanha em caso de guerra. Por isso o Império Alemão aliou-se ao Império Austro-Húngaro e, depois, à Itália, dando origem, assim, à **Tríplice Aliança** (1882), também conhecida como bloco das **Potências Centrais**.

Pouco tempo depois, no entanto, Bismarck foi demitido pelo **cáiser** Guilherme II (1888-1918) que, ao assumir o poder na Alemanha, adotou nova política externa: **a expansão pela força**. Guilherme II lançou um programa de apoio à indústria naval alemã, com o objetivo de fortalecer a Marinha e disputar com a Grã-Bretanha a hegemonia nos mares.

A euforia militarista vivida pela Alemanha favoreceu a circulação de ideias de superioridade racial e cultural do povo alemão sobre os outros povos. Muitos alemães passaram a preferir a guerra ao acordo como um meio de conseguir mais poder e mais colônias no restante do mundo. A Alemanha de Guilherme II pressionava por uma nova divisão colonial.

Le Petit Journal
SUPPLÉMENT ILLUSTRÉ

2

Caricatura francesa de novembro de 1898 ridicularizando a política de expansão pela força do cáiser Guilherme II. Veja que o cáiser está representado como alguém soberbo, que se vê como o Sol do Universo.

A Grã-Bretanha

A Grã-Bretanha possuía o maior império colonial da época e não estava disposta a ceder à pressão alemã. E, na política externa, a Grã-Bretanha era favorável ao equilíbrio de poder na Europa, julgando que, assim, manteria a hegemonia mundial.

No entanto, a força militar e econômica do Império Alemão e sua política externa agressiva fizeram soar o alarme em Londres; a Grã-Bretanha via-se cada vez mais ameaçada pelo poderio industrial e comercial alemão.

A França

A França, por sua vez, queria uma revanche contra a Alemanha, a fim de se recuperar das perdas sofridas após a derrota na Guerra Franco-Prussiana (1870-1871). Por isso, Grã-Bretanha e França

30 UNIDADE 1 | RESISTÊNCIA À DOMINAÇÃO

Fonte: BOULOS, 2016, p.30 (com marcações do autor)

Nas Figuras 67 e 68, o destaque (1) está em conformidade com a perspectiva de nossa pesquisa. Ao longo de todos os capítulos, há uma presença marcante de um **glossário**. Isso é relevante para nós, pois facilita a identificação dos termos por parte dos alunos, assim como proporciona um conceito prévio. Em sala de aula, munidos das análises dos vídeos e do material didático, formulamos o *Diciosinalário* de Conceitos Históricos.

Ainda na Figura 67, o destaque (2) aborda o **trabalho com fontes iconográficas**, o que é extremamente importante não apenas para auxiliar na aprendizagem dos eventos passados, mas também para, no contexto da educação de surdos, contribuir para a problematização. Entretanto, as fontes, tal como apresentadas no contexto do livro didático, necessitam, tanto para o público surdo quanto para o ouvinte, de uma abordagem mais aprofundada. Contudo, é inegável que elas desempenham um papel auxiliar.

Neste sentido, nos apropriamos do Guia do Livro Didático (2018)[58]. Segundo o documento:

> Todo o livro didático, em sua estruturação e organização, opera a partir de três dimensões elementares: 1) efetua uma seleção dos conteúdos a serem desenvolvidos; 2) estabelece para esses conteúdos um certo tipo de abordagem e um tratamento didático particular; 3) propõe um trajeto próprio para a sua exploração. [...] A seguir, arrolamos um conjunto de parâmetros que poderá auxiliar cada equipe docente a elaborar um roteiro ou protocolo próprio, para orientar a escolha da obra didática mais adequada ao seu contexto escolar.
>
> - O quanto a obra contempla estudos consistentes e atualizados no componente curricular específico ou acompanha os principais avanços produzidos no âmbito da pesquisa acadêmica. [...]
> - Se mostra adequação e consonância com a realidade dos seus estudantes, com o projeto pedagógico e com o contexto em que se insere a escola, considerando suas articulações sociais e culturais. [...]
> - Se a linguagem adotada é clara e acessível para o professor e para os estudantes. [...]
> - Se há temas relacionados ao cotidiano, que contenham potencial de aproximação com as experiências dos estudantes.
> - E se o projeto gráfico-editorial contempla boas imagens e ilustrações diversificadas. (BRASIL, 2018).

Os trechos na citação acima revelam nossa abordagem em relação à escolha de livros/capítulos como suporte teórico para os estudantes. No ensino de História, acreditamos que, para promovermos uma aprendizagem e consciência históricas, é essencial envolver o estudante nas problemáticas exigidas pela ciência. Entendemos que não há formação cidadã sem a problematização do passado, e para isso, o estudante precisa ter acesso a fontes, assim como o cientista, para analisar, discutir e problematizar.

Em relação à Figura 67, destaque (2), o uso de fontes iconográficas, no caso da imagem, como charges, reflete profundamente o pensamento de uma época. Nesse sentido, permite-nos estabelecer conexões com outras formas de analisar criticamente o presente. O uso de memes, por exemplo, constitui uma maneira eficaz de abordar criticamente eventos passados a partir da perspectiva do tempo presente. Trata-se de uma excelente forma de trabalhar a compreensão histórica dos fatos em sala de aula.

[58] Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/pnld-2018/>. Acesso em 02 jul 2023.

Figura 68: Elementos analisados na obra *História: sociedade e cidadania – Capítulo 2*

1 Corrida armamentista: processo pelo qual os países investem considerável parte de seus recursos na área militar, objetivando a preparação para a guerra e a intimidação das nações rivais.

A paz armada

Desde a unificação da Alemanha, em 1871, até o início da guerra, em 1914, as principais potências europeias lançaram-se numa **corrida armamentista** desenfreada: adotaram o serviço militar obrigatório e passaram a fabricar armamentos e munições em quantidades cada vez maiores. Por tudo isso, o período de paz que antecedeu a Primeira Guerra ficou conhecido como "paz armada".

Um soldado francês batendo continência com um buquê de flores na mão, o avião com a bandeira francesa e o sol nascendo no horizonte alimentavam a esperança (ou a certeza?) da vitória francesa na guerra. Cartazes como este, publicado em 1913, um ano antes do início da guerra, dão uma ideia do belicismo, do clima de entusiasmo pela guerra. Tanto as Potências Centrais quanto a Tríplice Entente estavam certas de que a guerra seria curta, e a vitória, certa.

VIVE LA FRANCE.

ESPOIR

DIALOGANDO

3 Leia a tabela a seguir com atenção.

GASTOS MILITARES DA ALEMANHA, ÁUSTRIA-HUNGRIA, GRÃ-BRETANHA, RÚSSIA, ITÁLIA E FRANÇA*	
1880	132
1890	158
1900	205
1910	288
1914	397

*milhões de libras esterlinas.

HOBSBAWM, Eric. J. *A era dos impérios*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998. p. 479.

a) O que a tabela permite concluir?
b) Contextualize o fenômeno representado na tabela.

O estopim da guerra

Em 1914, o trono do Império Austro-Húngaro era ocupado por Francisco José, que tinha 85 anos e se encontrava com a saúde abalada. Seu herdeiro, o arquiduque Francisco Ferdinando, planejava transformar o Império Austro-Húngaro (uma monarquia dual) em uma monarquia tríplice (austro-húngaro-eslava), o que ameaçava a independência da Sérvia e contrariava os anseios nacionalistas eslavos de se libertarem do domínio austro-húngaro. No dia 28 de junho de 1914, o arquiduque Francisco Ferdinando e sua esposa visitavam Sarajevo, capital da Bósnia, quando foram assassinados a tiros por militantes da organização nacionalista secreta Jovem Bósnia.

Dica! Vídeo jornalístico sobre o início da Primeira Grande Guerra. [Duração: 52 minutos]. Acesse: <http://tub.im/isc568>.

32 UNIDADE 1 | RESISTÊNCIA À DOMINAÇÃO

Fonte: BOULOS, 2016, p.32 (com marcações do autor)

Na Figura 68, o destaque (3) na obra de Boulos (2016) chama a nossa atenção. A utilização de fontes iconográficas e tabelas é uma excelente maneira de abordarmos, em sala de aula, diferentes interpretações. Os dados estatísticos apresentam evidências típicas do mundo capitalista contemporâneo e são frequentemente encontrados em diversas análises de dados. Esse recurso é percebido pelos estudantes, principalmente, como uma preparação para questões apresentadas no ENEM. Para nós, representa uma oportunidade de contextualizar os dados, analisar as fontes e compreender quantitativamente os impactos das transformações tecnológicas, demográficas, entre outros, ao longo do tempo. Além disso, promove o cruzamento de informações em diferentes fontes históricas.

O livro incorpora ao longo de suas páginas essa combinação de análise de fontes históricas e glossários conceituais. Não enfocamos apenas nas atividades propostas, uma vez que, muitas vezes, os exercícios - tanto no livro de Boulos (2016) quanto no de Braick e Mota (2016) - não atendem às nossas expectativas, por exemplo, em termos de questões mais específicas que não incentivam a problematização do conhecimento. Apesar de apresentarem questões do ENEM e outros vestibulares, nesse aspecto, procuramos complementar sempre com

listas elaboradas por nós, alinhadas ao que foi trabalhado em sala de aula e estabelecendo conexões com os processos seletivos que os estudantes enfrentarão.

Na Figura 69, destacamos dois elementos importantes que justificam nossa escolha também pelo livro de Patrícia Ramos Braick e Myriam Becho Mota (2016), *História: das cavernas ao terceiro milênio*.

Figura 69: Elementos analisados na obra *História: das cavernas ao terceiro milênio – Capítulo 2*

República das Oligarquias

Enquanto o Exército esmagava os focos de descontentamento armado, os grupos oligárquicos, principalmente o cafeeiro, preparavam-se para assumir o controle da república.

No processo de sucessão presidencial, o grupo mais beneficiado foi o paulista, que apoiou Floriano Peixoto e, nas eleições de 1º de março de 1894, elegeu Prudente de Moraes, ligado ao PRP. Assim, o poder político passou a ser controlado pelas elites agrárias, notadamente de Minas Gerais e São Paulo. Esse período ficou conhecido como **República Oligárquica**.

Para permanecer no poder, as elites rurais criaram instrumentos de controle político, como a **política dos governadores**, constituída no governo de Campos Sales (1898-1902). Esse instrumento político era um acordo firmado entre o presidente da república e os presidentes de estado (atuais governadores), para que estes apoiassem candidatos ao Congresso – senadores e deputados – fiéis ao Governo Federal. Em troca, o Poder Executivo não interferiria nas eleições estaduais, garantindo a permanência dos mesmos grupos no poder.

Para viabilizar a política dos governadores, o Governo Federal criou a **Comissão de Verificação de Poderes**. Os cinco parlamentares que compunham essa comissão tinham o poder de diplomar os candidatos que interessavam ao Governo Federal e "degolar" os opositores, ou seja, impedir que eles tomassem posse. Um artifício usualmente utilizado para impedir a posse de parlamentares da oposição era acusá-los de cometer irregularidades durante a campanha eleitoral, algo corriqueiro em um período em que fraudes e outras ilegalidades definiam as eleições. Consequentemente, a maioria dos deputados e senadores que assumiam seus cargos era conivente com a política do Governo Federal.

Esses mecanismos facilitaram o predomínio político dos dois estados mais fortes na época: Minas Gerais e São Paulo. Além de economicamente dominantes, garantiam maior número de cadeiras no Congresso Nacional. Durante grande parte da república, paulistas e mineiros revezaram-se na presidência do país. Essa alternância de poder foi chamada de **política do café com leite**.

Coronelismo

Criado no período regencial, o título de coronel era normalmente concedido aos grandes fazendeiros que patrocinavam a Guarda Nacional. Com a proclamação da república e o fim da Guarda Nacional, os coronéis mantiveram o prestígio e o respeito que haviam conquistado. Procuravam preservar a prática da troca de favores e, dessa forma, mantinham sob sua "proteção" uma série de afilhados, em troca de obediência.

Os coronéis exerciam influência política na vizinhança de suas propriedades rurais – áreas consideradas **currais eleitorais**. No período de eleição, as pessoas que dependiam dos favores dos coronéis eram coagidas a votar nos candidatos apoiados por eles. Essa prática ficou conhecida como **voto de cabresto**. A coerção era facilitada pelo sistema eleitoral em vigor, que não estabelecia a obrigatoriedade do voto secreto. O coronelismo facilitou a corrupção e o uso de cargos públicos para obter privilégios privados.

Charge de J. César sobre a venda de votos no Brasil, 2010.

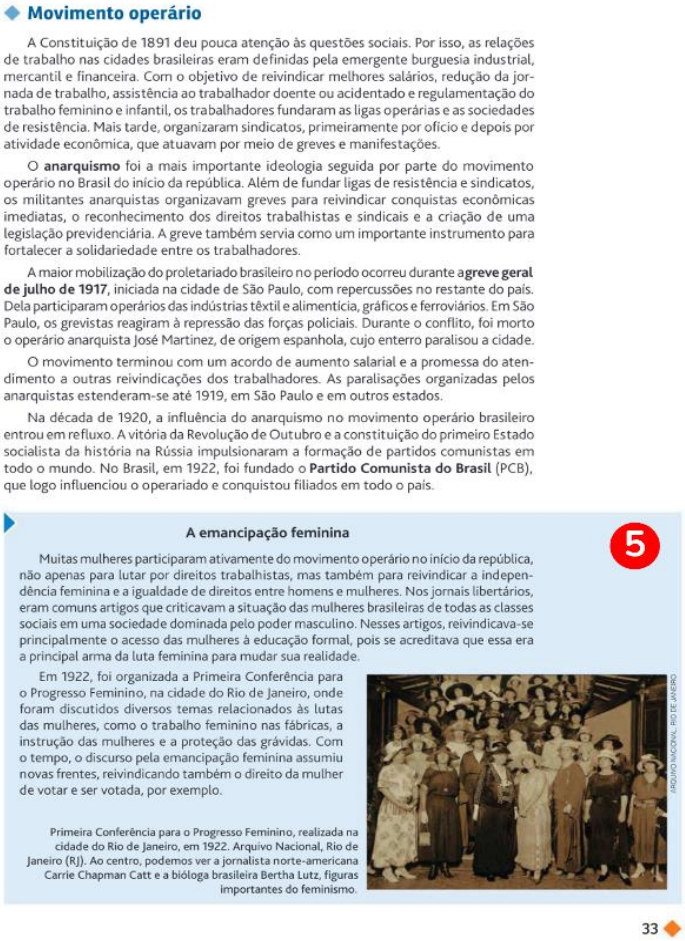
▸ Que relação pode ser estabelecida entre essa charge e as práticas eleitorais na Primeira República?

23

BRAICK; MOTA, 2016, p.23. (com marcações do autor)

Na Figura 69, o destaque (4) reforça a nossa perspectiva já mencionada anteriormente em relação ao uso de imagens. Nela, temos a presença de uma charge, que, pela sua estrutura mais atual, é importante, pois demonstra, principalmente ao aluno, as possibilidades de problematizar o passado a partir da realidade atual, vivida e observada por ele.

Figura 70: Elementos analisados na obra *História: das cavernas ao terceiro milênio – Capítulo 2*



Movimento operário

A Constituição de 1891 deu pouca atenção às questões sociais. Por isso, as relações de trabalho nas cidades brasileiras eram definidas pela emergente burguesia industrial, mercantil e financeira. Com o objetivo de reivindicar melhores salários, redução da jornada de trabalho, assistência ao trabalhador doente ou acidentado e regulamentação do trabalho feminino e infantil, os trabalhadores fundaram as ligas operárias e as sociedades de resistência. Mais tarde, organizaram sindicatos, primeiramente por ofício e depois por atividade econômica, que atuavam por meio de greves e manifestações.

O **anarquismo** foi a mais importante ideologia seguida por parte do movimento operário no Brasil do início da república. Além de fundar ligas de resistência e sindicatos, os militantes anarquistas organizavam greves para reivindicar conquistas econômicas imediatas, o reconhecimento dos direitos trabalhistas e sindicais e a criação de uma legislação previdenciária. A greve também servia como um importante instrumento para fortalecer a solidariedade entre os trabalhadores.

A maior mobilização do proletariado brasileiro no período ocorreu durante a **greve geral de julho de 1917**, iniciada na cidade de São Paulo, com repercussões no restante do país. Dela participaram operários das indústrias têxtil e alimentícia, gráficos e ferroviários. Em São Paulo, os grevistas reagiram à repressão das forças policiais. Durante o conflito, foi morto o operário anarquista José Martinez, de origem espanhola, cujo enterro paralisou a cidade.

O movimento terminou com um acordo de aumento salarial e a promessa do atendimento a outras reivindicações dos trabalhadores. As paralisações organizadas pelos anarquistas estenderam-se até 1919, em São Paulo e em outros estados.

Na década de 1920, a influência do anarquismo no movimento operário brasileiro entrou em refluxo. A vitória da Revolução de Outubro e a constituição do primeiro Estado socialista da história na Rússia impulsionaram a formação de partidos comunistas em todo o mundo. No Brasil, em 1922, foi fundado o **Partido Comunista do Brasil** (PCB), que logo influenciou o operariado e conquistou filiados em todo o país.

A emancipação feminina

5

Muitas mulheres participaram ativamente do movimento operário no início da república, não apenas para lutar por direitos trabalhistas, mas também para reivindicar a independência feminina e a igualdade de direitos entre homens e mulheres. Nos jornais libertários, eram comuns artigos que criticavam a situação das mulheres brasileiras de todas as classes sociais em uma sociedade dominada pelo poder masculino. Nesses artigos, reivindicava-se principalmente o acesso das mulheres à educação formal, pois se acreditava que essa era a principal arma da luta feminina para mudar sua realidade.

Em 1922, foi organizada a Primeira Conferência para o Progresso Feminino, na cidade do Rio de Janeiro, onde foram discutidos diversos temas relacionados às lutas das mulheres, como o trabalho feminino nas fábricas, a instrução das mulheres e a proteção das grávidas. Com o tempo, o discurso pela emancipação feminina assumiu novas frentes, reivindicando também o direito da mulher de votar e ser votada, por exemplo.

ARQUIVO NACIONAL, RIO DE JANEIRO

Primeira Conferência para o Progresso Feminino, realizada na cidade do Rio de Janeiro, em 1922. Arquivo Nacional, Rio de Janeiro (RJ). Ao centro, podemos ver a jornalista norte-americana Carrie Chapman Catt e a bióloga brasileira Bertha Lutz, figuras importantes do feminismo.

33

BRAICK; MOTA, 2016, p.33. (com marcações do autor)

Na Figura 70, o destaque (5) é uma ênfase particular que se apresenta em outras oportunidades nos capítulos do livro: o enfoque nas conquistas das minorias. No box em questão, as autoras abordam, sob o título de "A emancipação feminina", a luta feminista em um Brasil fortemente marcado pelo patriarcalismo (1922).

Esses dois pontos são cruciais para a problematização dos saberes históricos. Apesar de na obra de Braick e Ramos (2016) vermos poucos glossários conceituais, percebemos que estes estão presentes e dissecados ao longo do texto, o que possibilita um exercício de compreensão histórica por parte dos estudantes. Outro aspecto que notamos na obra é, ainda em relação à utilização de fontes iconográficas, uma exploração de registros de época, charges contemporâneas e mais recentes, além de telas. O trabalho com gráficos e tabelas muitas vezes se restringe aos exercícios propostos no final de cada capítulo. Por outro lado, há uma exploração maior no uso de mapas e infográficos.

Em resumo, como evidenciam as Figuras 67, 68, 69 e 70, os livros/capítulos selecionados incorporam elementos que consideramos relevantes para a educação tanto de

surdos quanto de ouvintes. Essa reflexão sobre o uso do livro didático em sala de aula, especialmente diante das tecnologias disponíveis atualmente, destaca a importância de considerar o envolvimento do sujeito com o material. Num contexto em que as interações sociais ocorrem predominantemente de forma virtual, a relação com a leitura de livros físicos é cada vez mais restrita, e isso também se reflete nas dinâmicas em sala de aula.

O quarto ponto a ser considerado é o planejamento docente. Este é a chave para um processo de ensino e aprendizagem consistente. No entanto, é importante ressaltar que, isoladamente, o planejamento não determina tudo, pois a imprevisibilidade é uma realidade a ser considerada. Contudo, essa etapa é essencial, pois fornece uma orientação, indicando os caminhos que o docente deve seguir junto com seus alunos.

No que diz respeito às aulas de História para a turma inclusiva da 3ª série do Ensino Médio com a qual trabalhamos, o planejamento coletivo e colaborativo revelou-se essencial para o desenvolvimento das atividades. Assim, munidos de todos os caminhos, métodos e conteúdos disponíveis, todas as ações eram previamente planejadas considerando o perfil da turma, os objetivos da pesquisa, o olhar da docente do AEE e o olhar do intérprete em LIBRAS.

Figura 71: Planejamento colaborativo

Fonte: Do autor da pesquisa (2023)

Diante do exposto e conforme evidenciado no registro acima, o primeiro ponto abordado reflete nosso comprometimento, tanto como pesquisador quanto como docente, em compreender o ambiente da sala de aula e as necessidades individuais de cada estudante,

buscando sempre promover uma abordagem que favoreça uma aprendizagem significativa. Paralelamente, o ponto de vista do intérprete de LIBRAS e da docente do AEE corrobora a perspectiva inclusiva, assim como preconiza o Decreto nº 7.611/2011[59] em seus artigos 1º, incisos V, VI e VIII, e o caput do 2º:

> Art. 1º O dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes: [...]
> V - oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
> VI - adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena;
> VII - oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino;
> Art. 2º A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2011)

Eles, por sua vez, desempenham um papel crucial na determinação do método mais adequado a ser adotado. Isso se deve ao fato de que, ao planejarmos uma aula, é comum direcionarmos os mecanismos para atender a uma comunidade ouvinte, valendo-nos de diversos recursos. No entanto, ao considerarmos – como é o caso deste estudo – a sala de aula em sua totalidade, onde, como observado anteriormente, há estudantes surdos, os métodos devem atender a critérios que beneficiem a todos os estudantes.

A presença do intérprete de LIBRAS, por si só, não implica que se trata de uma sala totalmente inclusiva e que os estudantes surdos estão plenamente envolvidos na aula. Indica, sim, a possibilidade de ocorrer um processo de integração, em conformidade com o que é assegurado pela lei. Conforme o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), em seu artigo 28, inciso XI:

> Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: [...]
> II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;
> III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia; [...]
> XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da LIBRAS, de guias intérpretes e de profissionais de apoio; (BRASIL, 2015)

[59] Que dispõe sobre a Educação Especial e o AEE.

É por essa razão que incorporamos ao escopo desta pesquisa o pensamento de Bedaque (2011; 2015) no que tange ao trabalho colaborativo. Ela aborda a perspectiva da colaboração no contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Nos fundamentamos na fala da autora, que destaca:

> o conceito de cooperação é mais complexo porque pressupõe a interação e a colaboração, respeito mútuo entre os envolvidos, postura de tolerância e convivência com as diferenças e um processo de negociação constante. [...] [A] aprendizagem colaborativa parte da ideia de que o conhecimento é resultante de um consenso entre membros de uma comunidade de conhecimento, que as pessoas constroem conversando e trabalhando juntas num trabalho direto ou indireto e que a aprendizagem deva ser um processo ativo e efetivo. (BEDAQUE, 2011, p.37)

Assim, estruturamos uma conexão com o universo da sala de aula, reconhecendo que ali também se constrói um espaço de colaboração e que o *Diciosinalário* de Conceitos Históricos pode ser uma engrenagem que viabiliza o funcionamento de uma aula inclusiva no âmbito do componente curricular de História.

Nesse contexto, o planejamento, elaborado de forma colaborativa, implica que os profissionais envolvidos desenvolvam em conjunto o pensamento das atividades a serem realizadas na sala de aula. Esse processo permite a incorporação de sugestões, inclusões, retiradas e reiterações de condutas e métodos, visando explorar os saberes históricos. Dessa forma, conseguimos trabalhar, por exemplo, com música em sala de aula. Apesar de parecer surpreendente à primeira vista, quando planejada de maneira coerente, uma atividade que aborda, como no caso da música a seguir, os efeitos do coronelismo no Nordeste e crítica social em relação ao tempo presente (Texto 1).

Texto 1: Letra da Música "Chuva de Honestidade", de Flávio Leandro[60]

Quando o ronco feroz do carro pipa
Cobre a força do aboio do vaqueiro
Quando o gado berrando no terreiro
Se despede da vida do peão
Quando verde eu procuro pelo chão
Não encontro mais nem mandacaru
Dá tristeza ter que viver no Sul
Pra morrer de saudades do sertão

Eu sei que a chuva é pouca e que o chão é quente
Mas tem mão boba enganando a gente
Secando o verde da irrigação

[60] Disponível em: <https://www.letras.mus.br/flavio-leandro/chuva-de-honestidade/>. Acesso em 29 jun 2023

Não, eu não quero enchentes de caridade
Só quero chuva de honestidade
Molhando as terras do meu sertão

Eu pensei que tivesse resolvida
Essa forma de vida tão medonha
Mas ainda me matam de vergonha
Os currais, coronéis e suas cercas
Eu pensei nunca mais sofrer da seca
No Nordeste do século vinte e um
Onde até o voo troncho de um anum
Fez progressos e teve evolução

Eu sei que a chuva é pouca e que o chão é quente
Mas tem mão boba enganando a gente
Secando o verde da irrigação
Não, eu não quero enchentes de caridade
Só quero chuva de honestidade
Molhando as terras do meu sertão

Israel é mais seco que o Nordeste
No entanto se investe de fartura
Dando força total à agricultura
Faz brotar folha verde no deserto
Dá pra ver que o desmando aqui é certo
Sobra voto, mas, falta competência
Pra tirar das cacimbas da ciência
Água doce que regue a plantação

Eu sei que a chuva é pouca e que o chão é quente
Mas tem mão boba enganando a gente
Secando o verde da irrigação
Não, eu não quero enchentes de caridade
Só quero chuva de honestidade
Molhando as terras do meu sertão
Fonte: Site Letras.Mus (2023). Acesso em 29 jun 2023.

A música utilizada para refletir sobre os anos iniciais da República Brasileira traz, numa crítica social atual, uma reflexão pertinente. Aqui, a utilização do conceito de coronelismo, por exemplo, caracteriza a persistência de grupos políticos dominantes no Nordeste brasileiro e o descaso para com a população. A canção foi parte de um ponto culminante da aula, onde apresentamos a música juntamente com a tradução/interpretação em LIBRAS.

Observa-se, portanto, que o planejamento envolvendo todos os profissionais responsáveis pela educação dos estudantes surdos é essencial. Ressaltamos que, como resultado dessa ação, houve um forte envolvimento dos estudantes, os quais absorveram a perspectiva

crítica contida na música e foram capazes de produzir análises para além do conceito de coronelismo.

Apesar da receptividade à ideia, percebemos a necessidade de transmitir a compreensão de um projeto coletivo aos alunos. Ou seja, apesar de ser uma pesquisa, aquele também era um projeto do coletivo, pois os resultados dependem do esforço de todos. Consideramos esse um primeiro passo para um trabalho colaborativo efetivo em sala de aula.

3.2 O *DICIOSINALÁRIO* DE CONCEITOS HISTÓRICOS, O TRABALHO COLABORATIVO EM SALA DE AULA E A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

> Eu vou pegar um tema fácil! Hoje a aula vai ser sobre... Deixa eu ver aqui... Vamos pegar a História! Hoje a aula vai ser sobre... Como é que os índios foram descobertos aqui, se eles já estavam aqui... Aí você começa a sua aula. Você prepara a sua aula oralizada. Cara! Eu entendo completamente bem! Tu não tem somente uma turma não, tu tem várias, várias turmas. Aí tu vai sentar e vai dizer, mas "pera aí!" nessa sala aqui existem estes alunos surdos. Então como é que eu faço? Quais são as principais palavras aqui da minha aula? "Índio!". Aí eu vou e recorto um índio. Vai ter o que? Hum! Vai ter padre, vai ter cruz, nessa aula vai ter... E você ir recortando, pra na hora você montar um quadro demonstrativo, uma coisa que fique mais fácil [...] Então, esse vocabulário de sinalização que você quer fazer dentro da História, vai ser uma coisa maravilhosa. Imagina bem! Para isso que existe – e agente já participa há vários meses do – plano de aula, por exemplo, eu digo: "Jefferson, sua aula amanhã vai ser sobre o quê?" Aí você me diz: "Jeanne, amanhã eu vou falar sobre Capitanias Hereditárias". Então, eu chego em casa, eu vou dar uma lida no conteúdo que você vai dar. Pode nem ser o mesmo seu, mas alguma coisa vai se bater. (A Intérprete da LIBRAS)

o longo desse relato, Jeanne Cristine, a Intérprete em LIBRAS, compartilha recortes relevantes para a compreensão de uma aprendizagem significativa, especialmente para os surdos. Sua fala destaca claramente a importância do trabalho colaborativo. Um aspecto interessante é o relato de uma atividade desenvolvida na Escola Especial Francisco de Assis, na qual a elaboração de um supermercado permitia não apenas o ensino da Matemática, mas também de outras ciências. Quando ela menciona que "o aprendizado deles [os surdos] foi quântico", percebemos a profundidade desse aprendizado, abrangendo não apenas os saberes específicos dos conteúdos, mas também a própria língua de sinais, a LIBRAS. É importante ressaltar que, neste trecho da entrevista, ela se refere à experiência na Escola Especial Francisco de Assis, mencionada anteriormente.

Ao trazer essa narrativa, evidenciamos a essência do *Diciosinalário* de Conceitos Históricos. Essa narrativa e a nossa intencionalidade com a pesquisa e o projeto em sala de aula corroboram com o pensamento de Cerri (2011):

> O aprendizado é, por sua vez, um ato de colocar saberes novos em relação aos saberes anteriores, já que viver implica alguma forma de aprendizado sobre alguma forma de história (no sentido de tempo significado); nesse sentido é um ato de criação de conhecimento, também. (CERRI, 2011, p.69)

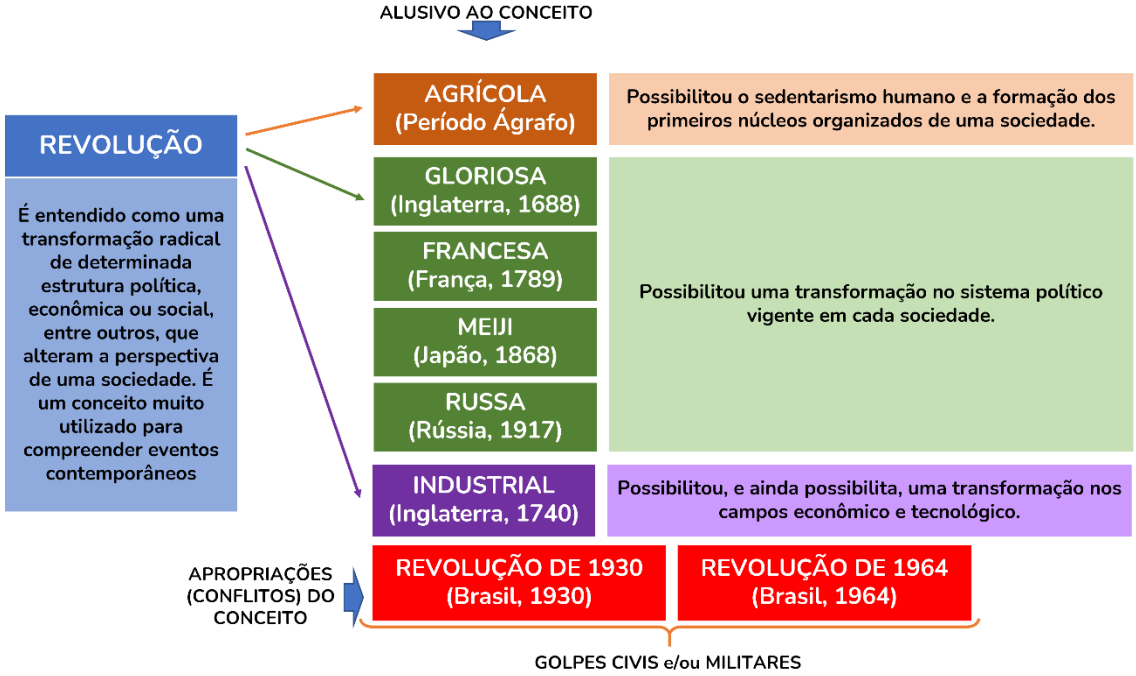
Estamos falando de um aprendizado significativo, o qual vai de encontro à perspectiva da memorização. O estudo da História na Educação Básica deve ser um espaço de construção e fomento a uma consciência histórica. Não é suficiente saber apenas o que foi a Guerra Fria; é preciso compreender as repercussões que ela teve no mundo naquela época e os efeitos que ainda persistem, como as percepções negativas para a burguesia industrial em relação às políticas socialista e comunista, por exemplo.

Por que o passado ditatorial de 1964-1985 ainda é latente nas discussões políticas no Brasil, especialmente na última década? Por que a descoberta do espaço é tão importante para o ser humano? Por que o Brasil é marcado por um patriarcalismo e um racismo velado? Por que as pessoas que cometem racismo não são presas, apenas fichadas por injúria racial?

Todas essas perguntas devem ser problematizadas nas aulas de História, especialmente no Ensino Médio. Nesse sentido, nossa proposta didática não se resume apenas à busca por conceitos, sinais e à criação de um produto que, por si só, justifica esta dissertação. Ela visa correlacionar o passado aos termos e seus conceitos, compreender por que o conceito de Revolução, por exemplo, teve seu significado apropriado por outras condições históricas ao longo do tempo.

Se pensarmos nesse viés, poderemos compreender as mudanças e permanências ao longo do tempo, assim como os conflitos (políticos, sociais, étnicos, etc.) neles inseridos. Ao observarmos a Figura 72, abaixo, poderemos entender melhor o que pretendemos explicar.

Figura 72: O Conceito de Revolução e Apropriações Temporais Equivocadas


ALUSIVO AO CONCEITO
REVOLUÇÃO
É entendido como uma transformação radical de determinada estrutura política, econômica ou social, entre outros, que alteram a perspectiva de uma sociedade. É um conceito muito utilizado para compreender eventos contemporâneos
AGRÍCOLA (Período Ágrafo)
Possibilitou o sedentarismo humano e a formação dos primeiros núcleos organizados de uma sociedade.
GLORIOSA (Inglaterra, 1688)
FRANCESA (França, 1789)
MEIJI (Japão, 1868)
RUSSA (Rússia, 1917)
Possibilitou uma transformação no sistema político vigente em cada sociedade.
INDUSTRIAL (Inglaterra, 1740)
Possibilitou, e ainda possibilita, uma transformação nos campos econômico e tecnológico.
APROPRIAÇÕES (CONFLITOS) DO CONCEITO
REVOLUÇÃO DE 1930 (Brasil, 1930)
REVOLUÇÃO DE 1964 (Brasil, 1964)
GOLPES CIVIS e/ou MILITARES

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

As representações conceituais evocadas na figura acima refletem sobre esse processo que mencionamos anteriormente. As mudanças, as permanências e, sobretudo, as apropriações dos termos e seus respectivos conceitos estão associados ao próprio histórico do léxico. O conceito de Revolução é o mais clássico nesse processo, tendo em vista que mudanças significativas nas estruturas políticas, sociais e econômicas, sobretudo, são muito mais comuns nos eventos pretéritos e dão, portanto, um ar de glória, de renome, o que facilita, ao nosso ver, as apropriações – conflituosas, que levam ao anacronismo e ao negacionismo, muitas vezes esses dois coexistindo – que culminam em chamar o processo de golpe civil e militar no Brasil, em 1964, de Revolução. A denotação heroica de um ato inconstitucional alimentava, nos militares à época – e hoje também – algo que colocaria a vergonha da traição à pátria em segundo plano.

Koselleck (2020) afirma que:

> O singular fato de cada conceito fundamental apresentar uma complexa estrutura temporal própria abre-nos uma saída para solucionar o problema da singularidade do uso individual de um conceito. [...] É, porém, impossível duvidar que um conceito, independentemente de seu conceito original no processo histórico, adquira ou perca aos poucos uma multiplicidade de significados, e que a história desses estratos temporais de significados possa ser escrita. [...] Ou podemos citar outro exemplo, fazer o mesmo com *res publica* e bem-estar comum. [...] Durante muito tempo, esse âmbito conceitual era dominado por ciceronianos. No século XVIII, porém, cunhou-se um novo termo: *republicanismo*. Esse termo remetia à tensão entre as circunstâncias

> políticas contemporâneas e o ideal de uma república a ser realizada apenas no futuro. O conceito de republicanismo já não descrevia somente a realidade, mas continha um elemento significativo de expectativa, um aspecto normativo e antecipatório que remetia ao futuro; como conceito, era, ao mesmo tempo, antecipação. (p.99-100).

Compreendemos que a perspectiva defendida pelo autor remete a um estudo historiográfico que, se empregado na literalidade e metodologia aqui, seria um estudo para um único conceito. No entanto, para os propósitos desta pesquisa, o trabalho conceitual em sala de aula nos permite explorar, a partir de um conceito central, como, por exemplo, a Revolução Industrial. O cerne das discussões está em compreender o que foi essa revolução e como esse processo rompeu com os paradigmas econômicos da época. Neste sentido, podemos compreender, em sala, outros conceitos correlacionados àquela temporalidade histórica.

Além disso, o que é um conceito? Para Barros (2021), "Um conceito é uma representação complexa, elaborada e abstrata da realidade – habitualmente evocada através de uma simples expressão verbal, imagem ou fórmula – e capaz de funcionar como uma unidade de conhecimento e de comunicação" (BARROS, 2021, p.36). Segundo o autor, palavras comuns são diferentes de conceitos, pois não existem palavras que sejam sempre conceitos, nem palavras que sejam sempre comuns. Isso implica que há uma hierarquia entre as expressões que as tornam "dignas" de conceitualização ou expressões cotidianas.

Para além disso, no campo da comunicação, é preciso compreender que, entre as variadas formas de linguagem, como Barros (2021) assinala, nenhum conceito se constrói sozinho. Ele é uma construção de um tempo, assim como de um conjunto de outras palavras, expressões, símbolos e sinais. Desta forma, no tocante à LIBRAS, por exemplo, cada sinal traz, o que o autor denomina como "o símbolo [para nós o sinal] [grifo nosso] é um tipo específico de signo [...], o qual estabelece uma relação entre um traço concreto de realidade e algo abstrato que este traço busca representar" (BARROS, 2021, p.54).

Podemos citar, no universo da LIBRAS, como exemplo disso, a própria relação conceitual com o objeto a ser sinalizado. Para explicar melhor essa relação, em uma das aulas-oficina, dividimos os grupos para as buscas ativas dos sinais, e um desses ficou com o conceito de "Inconfidência". Os estudantes procuraram intensivamente o seu sinal, contudo, não obtiveram muito êxito. Partindo da premissa de que o evento em Minas Gerais no final do século XVIII foi denominado de Inconfidência Mineira por se tratar de uma *falta de fidelidade à Coroa lusitana*, os estudantes precisaram, portanto, remeter-se a esse significado para que, diante do seu sinônimo, relacionassem o sinal ao termo, como demonstra a Figura 73:

Figura 73: Sinal de “Infidelidade”

Fonte: Canal Hellen Pereira Lima, com marcações do autor (2019). Acesso em 8 jun 2023.

O sinal acima, retirado de um canal no YouTube, continha três sinais referentes à palavra "infidelidade". Nestes casos, os estudantes consideravam dois eixos: o contexto histórico e as ponderações dos estudantes surdos e do intérprete de LIBRAS.

Cabe ressaltar aqui que, ao longo das aulas, somadas as perspectivas da sala de aula invertida, bem como outras metodologias ativas, quando necessário utilizá-las, como a aprendizagem baseada em problemas, fomentamos momentos que, para além de visar abstrair os conceitos inerentes aos conteúdos para a consequente produção do *Diciosinalário* de Conceitos Históricos, também oportunizassem um diálogo, uma exploração dos saberes históricos pautados no conhecimento já assimilado, na visão de mundo e nas perspectivas.

A carga horária da disciplina, conforme as Diretrizes Operacionais das Escolas da Rede Estadual de Educação[61] (2023) – Figura 74 – são de três aulas semanais. Neste sentido, e tomando por base a situação vivida pela Escola, cada aula foi pensada a fim de, como já vimos afirmando, otimizar as discussões. Por essa razão, optamos pela ótica das aulas-oficinas.

Figura 74: Quadro – Carga-Horária segundo as Diretrizes Operacionais

ENSINO MÉDIO REGULAR DIURNO Aulas de 50 minutos			**CARGA DE AULAS SEMANAL**					
		Componentes Curriculares	**1ªSem**	**2ªSem**	**3ªSem**	**4ªSem**	**5ªSem**	**6ªSem**
Formação Geral	**Linguagens**	Língua Portuguesa	4	4	4	4	4	4
		Produção Textual					1	1
		Educação Física	2	2	2	2	1	1
		Artes	1	1	1	1	1	1

[61] Disponível em: <https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao/consultas/DiretrizesOPEscolas.pdf>. Acesso em: 05 jul 2023.

		Língua Inglesa/Espanhola	2	2	2	2	2	2
	Ciências Humanas	História	3	3	3	3	3	3
		Geografia	3	3	3	3	3	3
		Sociologia	1	1	1	1	1	1
		Filosofia	1	1	1	1	1	1
	Ciências da Natureza	Biologia	3	3	3	3	3	3
		Física	3	3	3	3	3	3
		Química	3	3	3	3	3	3
	Matemática	Matemática	4	4	4	4	4	4
	Total Formação Geral		**30**	**30**	**30**	**30**	**30**	**30**

Fonte: PARAÍBA, 2023 (adaptado pelo autor)

Para Barca (2004), alguns princípios dessa proposta didática, por ela elencados, apontam para a perspectiva de um saber histórico contextualizado e ativo, a partir da própria construção de saberes. Coadunamos com seu pensamento, pois

> I – é possível que as crianças compreendam a História de uma forma genuína, com algum grau de elaboração, se as tarefas e os contextos concretos das situações em que forem apresentados tiverem significado para elas.
> II – Os conceitos históricos são compreendidos gradualmente, a partir da relação com os conceitos de senso comum que o sujeito experencia. [grifo nosso] [...]
> III – Quando o aluno procura explicações para uma situação do passado a luz da sua própria experiência revela já um esforço de compreensão histórica. [...]
> V – Interpretar o passado não significa apenas compreender uma versão acabada da História que é reproduzida no manual ou no professor. A interpretação do 'contraditório', isto é, da convergência e divergência de mensagens, é um princípio que integra o conhecimento histórico genuíno. (BARCA, 2004, p.138-139)

Nas aulas desenvolvidas, seja presencial ou virtual, buscamos voltar nosso olhar para essa construção. O extrato acima reflete muito da postura que buscamos em nossas aulas. A parte destacada nos permite refletir sobre a relevância de uma abordagem metodológica que auxilie, no campo dos conceitos, os saberes prévios aos escolarizados no processo de formação integral do estudante, atendendo, desta maneira, ao que preconizam os documentos oficiais que discutimos anteriormente.

As atividades que desenvolvemos nas aulas de História seguiram os critérios da aula-oficina, conforme preconiza Barca (2004). Somente assim, pautados na realidade escolar daqueles estudantes, fomentaríamos uma aprendizagem histórica e significativa, bem como uma consciência histórica.

Ao apresentarmos o projeto, como dissemos anteriormente, buscamos estimular o envolvimento de todos os discentes. Acreditamos que esse é o primeiro passo, e também

fundamental, para o desenvolvimento das ações que aqui analisaremos. Para tal, transportamos a perspectiva de que, como uma ação colaborativa, o projeto era de todos. Neste sentido, para fomentarmos essa atmosfera, conseguimos junto à Escola cadernos de desenho que utilizamos como o *Diciosinalário* de Conceitos Históricos individual.

Nosso intuito de fortalecer nosso objetivo, nesta ação de (re)conhecimento da proposta implantada, promovemos um momento no qual os estudantes puderam se apropriar do produto – fonte de análise desta pesquisa. Em sala, solicitamos que os estudantes trouxessem materiais para ornamentar a capa de seu *Diciosinalário*, conforme ilustra a Figura 75.

Figura 75: Organização do *Diciosinalário* individual

Fonte: Do autor da pesquisa (2023)

Mediante a atividade desenvolvida, que ocorreu já no espaço cedido pelo Exército, observamos o engajamento dos estudantes na proposta didática. Além disso, analisamos tal engajamento a partir da ótica do trabalho colaborativo. Apesar de esta ter, aparentemente, sido uma atividade mais simples, no tocante à sua complexidade, ela foi de fundamental importância para o desenvolvimento das nossas ações futuras.

De posse de seu *Diciosinalário* individual, cada estudante, para além de se sentir partícipe desse processo, também compreenderia que cada atividade seria realizada em grupos, como observa-se acima. Para além disso, e como vimos afirmando, estimula o trabalho colaborativo. As Figuras 76 e 77 demonstram essa perspectiva do trabalho em grupo.

Figura 76: Atividade em grupo

Fonte: Do autor da pesquisa (2023)

Figura 77: Atividade em grupo

Fonte: Do autor da pesquisa (2023)

Nas figuras, percebemos a interação entre os estudantes surdos e os estudantes ouvintes no processo de construção do seu *Diciosinalário* individual. Abaixo, a Figura 78 mostra um grupo, com uma estudante surda, apresentando as suas capas finalizadas. Cabe-nos refletir que este foi fruto de um esforço coletivo. Apesar de estarmos, até o momento, abordando a produção do *Diciosinalário* individual, este não pode ser visto dessa maneira, por ser um produto que envolve a todos os estudantes.

Figura 78: Apresentação das capas finalizadas por uma das equipes

Fonte: Do autor da pesquisa (2023)

O que se ilustra na Figura 78 é uma parte do produto colaborativo, pois, para além de termos um *Diciosinalário* de Conceitos Históricos fruto do trabalho de uma coletividade, cada estudante, possuindo o seu, para além de fixar os conceitos debatidos em sala, se apropriou do produto. Numa perspectiva inclusiva, uma educação de surdos bilíngue, ao nosso ver, não gira em torno apenas da pessoa surda, mas de todos os que estão à sua volta, pois, se nos ancorarmos na perspectiva trazida por Pacheco (2007), compreenderemos que toda ação inclusiva se pauta na formação de laços entre os sujeitos. Para o autor:

> A prática inclusiva em sala de aula precisa ser influenciada por considerações curriculares e fatores organizacionais. Adaptações são feitas em níveis curriculares, assim como em métodos de trabalho, material e outras condições ambientais. [...] [Essa prática] objetiva promover a formação de relacionamentos, um ambiente afetuoso e atencioso; promove ainda igualdade, a possibilidade de apoio permanente e grandes expectativas no nível cognitivo, social e emocional. (p.43).

Dessarte, seguindo o cronograma proposto, mesmo ressalvando as alterações, a saber, a questão do prazo para a coleta dos dados que, com o ocorrido na Escola, fez-se necessário visto as adequações que necessitamos realizar no planejamento de algumas aulas. Entretanto, ao longo de um semestre letivo – fevereiro a julho de 2023 – trabalhamos com 5 conteúdos, mapeamos, 60 conceitos os quais compuseram o *Diciosinalário* de Conceitos Históricos, sendo eles 51 conceitos inerentes ao passado histórico e 9 eventos que foram evidenciados pelos estudantes. A Figura 79, abaixo, traz o quantitativo alusivo aos vocábulos explorados.

Figura 79: Tabela – Conceitos Trabalhados por Conteúdos

Nº	Conteúdo	Qte. de Conceitos Trabalhados	Conceitos / Vocábulos
1	Emancipação Política do Brasil e Primeiro Reinado	12	Inconfidência
			Conjuração
			Revolta
			Revolução
			Colônia
			Metrópole
			Monopólio
			Reino
			Monarquia
			Império
			Voto
			Constituição
2	Período Regencial e Segundo Reinado	6	Liberal (Partido)
			Conservador (Partido)
			Restaurador (Partido)
			Latifúndio
			Aristocracia
			Abolicionista
3	Industrialização e Imperialismo	12	Imperialismo
			Capitalismo
			Industrialização
			Neocolonialismo
			Barreiras Protecionistas
			Tecnologia
			Mercado Consumidor
			Nacionalismo
			Economia
			Protecionismo
			Blocos Econômicos
			Missão Civilizatória
4	Primeira Guerra Mundial e Revolução Russa	8	Paz Armada
			Corrida Armamentista
			Belichismo
			Guerra de Trincheiras
			Armistício

			Socialismo
			Bolchevique
			Menchevique
5	Brasil na Primeira República	13	República
			Governo Provisório
			Encilhamento
			Presidencialismo
			República Oligárquica
			Oligarquia
			Coronelismo
			Voto de Cabresto
			Movimentos Sociais
			Anarquia
			Democracia
			Tenentismo
			Modernismo
Eventos Históricos		9	Segunda Revolução Industrial
			Partilha da África e da Ásia
			Liga das Nações
			Domingo Sangrento
			Abolição da Escravidão
			Guerra de Canudos
			Guerra do Contestado
			Tratado de Versalhes
			Cangaço
TOTAL		**60**	

Fonte: Elaborado pelo autor com dados do autor da pesquisa (2023)

Se observarmos a figura acima, os eventos históricos e o órgão — a Liga das Nações, criado após a Primeira Guerra — foram mapeados pelos estudantes após uma discussão em sala de aula que nos chamou atenção. Eles compreenderam que, apesar de um evento histórico não ser um conceito, o fato de eles estarem ali poderia auxiliar nas aulas de História numa perspectiva bilíngue. Isso nos permite perceber a própria apropriação dos estudantes com o *Diciosinalário* de Conceitos Históricos.

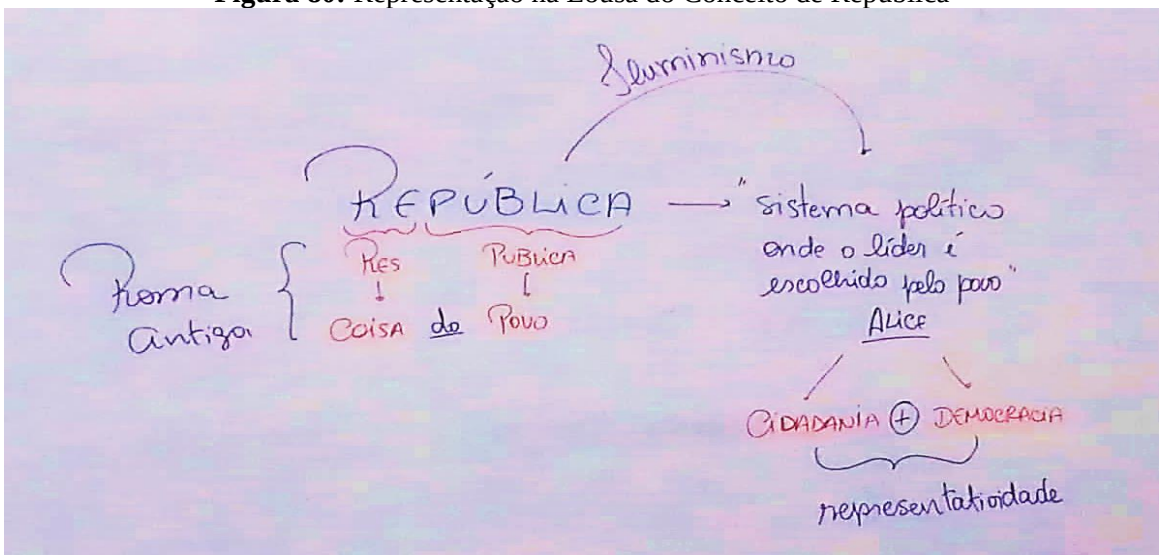
Como fonte, o *Diciosinalário* de Conceitos Históricos, nos possibilitou trabalhar em sala de aula uma perspectiva inclusiva, visto que observamos, mediante as ações implementadas na pesquisa, que houve uma maior interação entre os estudantes surdos e ouvintes, sobretudo no tocante à comunicação. Fato que é narrado pelos alunos na roda de conversa que tivemos.

Neste momento, cabe-nos ressaltar o quão interessante foi o envolvimento dos estudantes no processo de construção colaborativa do *Diciosinalário* de Conceitos Históricos, pois, tendo em vista o nosso planejamento, podemos destacar que, ao idealizarmos a aula e discutirmos os conceitos e alguns vocábulos inerentes a fatos ou grupos pertencentes ao

processo histórico estudado e que poderíamos trabalhar em sala, há, no produto final desta pesquisa, três outros conceitos que foram destacados por eles e que foram incorporados no *Diciosinalário* de Conceitos Históricos, a saber, *governo provisório*, *presidencialismo* e *encilhamento*. Isso nos revela, também, o poder de apropriação dos estudantes na pesquisa e em seu produto.

No que tange à abordagem conceitual, a cada conteúdo, dentre os conceitos destacados pelos estudantes, estruturamos nossas aulas para discutir ao menos um deles, ou os que julgamos ser pontos centrais para a discussão historiográfica de um determinado período. Por exemplo, como demonstra a Figura 80, trabalhamos dentro do saber "Brasil: Primeira República", o próprio conceito de República e suas nuances ao longo do tempo.

Figura 80: Representação na Lousa do Conceito de República



Fonte: Do autor da pesquisa (2023)

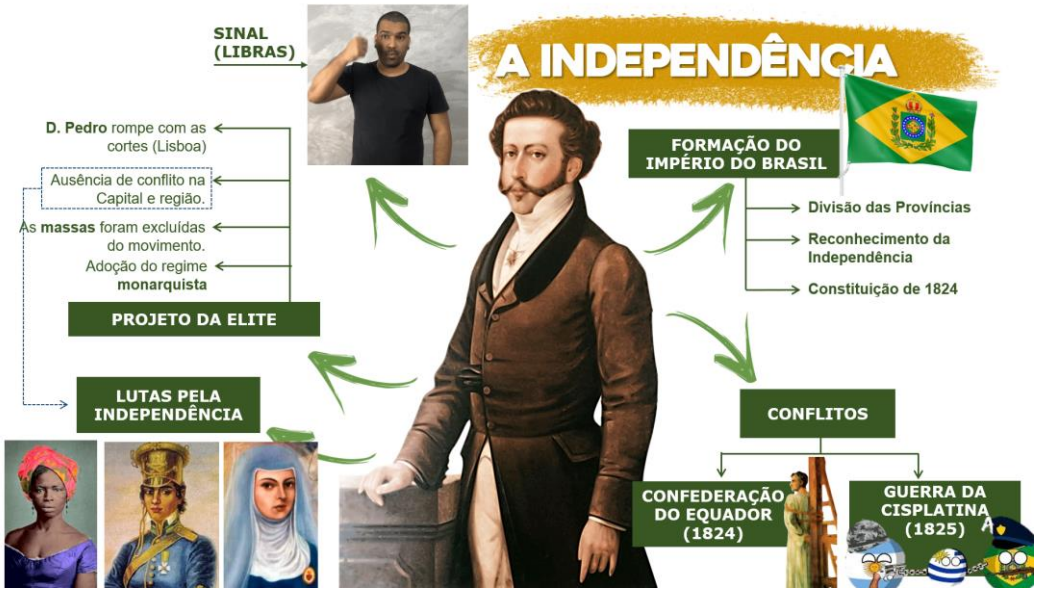
Observamos, ao longo dessa discussão que levou em torno de uma aula de 45 minutos, os saberes prévios dos estudantes, a partir do destaque conceitual que a aluna Alice pontuou em sala. Iniciamos, portanto, por esta afirmação, que fora endossada por uma maioria. Ressaltamos aqui que, assim como todas as ações planejadas, no dia anterior à aula os alunos têm acesso ao vídeo — em formato bilíngue. Entretanto, o vídeo que propomos para esta aula era, deveras, focado no período republicano brasileiro, o que nos possibilitou estruturar um momento de esmiuçar, didaticamente, o conceito de República.

Nesta feita, apropriando-nos do pensamento da estudante, assim como das perspectivas teóricas da abordagem conceitual como preceitua Koselleck (2020) e Barros (2021), fomentamos uma reflexão histórica para que, assim como afirma Rüsen (2011; 2015), os estudantes observassem a racionalidade histórica por meio dos fatos.

Ao explorarmos o conceito de *república*, observa-se na imagem acima, introduzimos com a perspectiva dos estudantes e, a partir disso, ressaltamos o percurso historiográfico que o conceito trouxe consigo ao longo do tempo. Esse percurso, evidenciado na ilustração, traz a perspectiva do termo, ainda cunhado na Roma Antiga e amadurecido, sobretudo no Iluminismo e que deu nome a muitos dos Estados Nacionais Contemporâneos.

Uma outra reflexão está no tocante ao Ensino de História e a educação dos surdos, para não incorrermos no erro — ou subentender tal — de termos uma aula tipicamente oralista, apenas se utilizando de artifícios tecnológicos e visuais — que por si só não implica dizer que é uma aula inclusiva, mas sim, uma aula com recursos diversos — ressaltamos que todas as atividades desenvolvidas tinham por base uma proposta bilíngue, ou seja, para além da tradução — que é direito fundamental e não deve ser visto como recurso didático — buscávamos trazer, como demonstra a Figura 81, sinais, como o demonstrado abaixo, de D. Pedro I.

Figura 81: Slide sobre Primeiro Reinado



Fonte: Da pesquisa, elaborado pelo autor (2023)

A visão desse slide traz muito da nossa preocupação, enquanto docente, de trazer tanto a abordagem conceitual quanto a dinamicidade dos processos. Adeptos do uso de mapas conceituais, buscamos trazer essa perspectiva, visto que compreendemos que esta auxilia muito no processo de ensino e aprendizagem. Não podemos deixar de refletir que a turma: transitou do Ensino Fundamental para o Ensino Médio num período pandêmico e que, após o retorno

total das aulas presenciais, a escola passou por um incidente — como já explicamos outrora — e teve de se reprogramar, tendo aulas presenciais em rodízios[62].

Focando o nosso olhar, como pesquisador, observamos uma participação dos estudantes, sobretudo quando instigamos a criticidade por meio do slide de abertura da aula, como demonstra a Figura 82.

Figura 82: Capa do Slide sobre Primeira República

Fonte: Da pesquisa, elaborado pelo autor (2023)

Após suscitar o debate sobre o conceito de República, no qual nos reportamos à sua essência etimológica, foi possível perceber a mutação histórica pela qual esse conceito passou, sobretudo com o movimento iluminista, que fomentou a formação dos Estados nacionais republicanos. Para além disso, possibilitou a análise da expressão ilustrada acima. Afinal, por que "República à Brasileira"?

Neste ponto, alguns estudantes analisaram — e nós, como professor e pesquisador, fomentamos o debate — a partir do uso da crase. Coincidentemente, eles revelaram estar revisando este conteúdo em Língua Portuguesa, em um diálogo interdisciplinar e, neste sentido, estimularam a crítica no título. Linguisticamente, o uso da crase se remonta à expressão "a moda". Historicamente, sabemos que o processo que instaurou a República, em 1889, foi fruto de um golpe, orquestrado por militares brasileiros, adeptos dos princípios republicanos que ganhavam fôlego entre a classe pensante, irradiando para outras camadas da sociedade, como,

[62] Apesar de termos um espaço cedido para a execução dessas aulas, durante parte do mês de maio e o mês de junho, devido a programação interna do próprio espaço e da Escola, limitamo-nos às aulas no período de rodízio.

por exemplo, os cafeicultores paulistas que criaram, em 1873, o Partido Republicano Paulista (PRP).

Assim, no que concerne à educação de surdos, para além do espaço de socialização das ideias, a utilização de imagens e uma linguagem mais clara, que facilite a interpretação da aula, são facilitadores da aprendizagem. Pensar em um material, como a Figura 83, do mesmo conteúdo, e a Figura 81, que já aborda um mapa mental revisional, que trabalhamos noutra oportunidade, possibilita, também, uma compreensão histórica não somente para os estudantes surdos, mas também para os ouvintes.

Figura 83: Slide sobre a Primeira República Brasileira

CRISE NO IMPÉRIO
EXÉRCITO
Descontentamento com a corrupção existente na corte; Insatisfação com a proibição de dar declarações sem prévio consentimento do Ministro da Guerra;
POPULAÇÃO
A classe média brasileira desejava mais liberdade e maior participação política;
Os cafeicultores desejavam obter maior poder político.
IGREJA
Interferência de D. Pedro II em questões religiosas, gerando um descontentamento nas lideranças religiosas do País.

Fonte: Da pesquisa, elaborado pelo autor (2023)

A adoção dessas estratégias e recursos facilitou notavelmente o processo de ensino e aprendizagem em História. Ao longo das aulas, percebemos que tanto os estudantes surdos quanto os ouvintes conseguiram assimilar melhor os conteúdos ministrados através da metodologia adotada. Essa percepção foi reforçada pelas próprias falas dos estudantes durante a roda de conversa, além de ser corroborada pela observação direta da aplicação de atividades que utilizaram fontes históricas.

Na abordagem da Segunda Revolução Industrial e do Imperialismo, por exemplo, após a socialização das ideias, propusemos uma atividade em grupo na qual os estudantes deveriam dialogar entre si e, posteriormente, com as demais equipes, sobre dois documentos específicos. Prevendo essa atividade, anteriormente, em sala de aula, solicitamos que, com base na leitura do capítulo e no conteúdo do vídeo (previamente repassados), os estudantes trouxessem para uma nuvem de palavras utilizando o Mentimeter os conceitos que identificaram (Figura 83).

Dessa forma, conseguimos explorar, nas aulas subsequentes, os respectivos significados e contextos desses conceitos de maneira mais eficaz.

Figura 84: Nuvem de palavras com os conceitos

Fonte: Do autor da pesquisa (2023)

A atividade que tinha como pano de fundo a discussão conceitual da *missão civilizatória* que marcou a base ideológica do neocolonialismo na África e Ásia no século XIX-XX, trazia o poema *O Fardo do Homem Branco* do britânico Rudyard Kipling (1899) (Texto 2) e trechos do quadrinho *Tintim na África* do escritor Hergé (1930-1931) (Figura 84 e 85).

Texto 2: O Fardo do Homem Branco (Rudyard Kipling, 1899)

I
Tomai o fardo do Homem Branco
Enviai vossos melhores filhos
Ide, condenai seus filhos ao exílio
Para servirem aos vossos cativos;
Para esperar, com chicotes pesados
O povo agitado e selvagem
Vossos cativos, tristes povos,
Metade demônio, metade criança.

II
Tomai o fardo do Homem Branco
Continuai pacientemente
Ocultai a ameaça de terror
E vede o espetáculo de orgulho;
Ao discurso direto e simples,
Uma centena de vezes explicado,
Para buscar o lucro de outrem
E obter o ganho de outrem.

III
Tomai o fardo do Homem Branco
As guerras selvagens pela paz
Enchei a boca dos famintos,

E proclamai o cessar das doenças
E quando o vosso objetivo estiver próximo
(O fim que todos procuram)
Assisti a indolência e loucura pagã
Levai toda sua esperança ao nada.

IV
Tomai o fardo do Homem Branco
Sem a mão de ferro dos reis,
Mas o trabalho penoso de servos
A história das coisas comuns
As portas que não deveis entrar,
As estradas que não deveis passar,
Ide, construí com as vossas vidas
E marcai com vossos mortos.

V
Tomai o fardo do Homem Branco
E colhei vossa recompensa de sempre
A censura daqueles que tornai melhor
O ódio daqueles que guardai
O grito dos reféns que vós ouvi
(Ah, devagar!) em direção à luz:
"Por que nos trouxeste da servidão,
Nossa amada noite no Egito?"

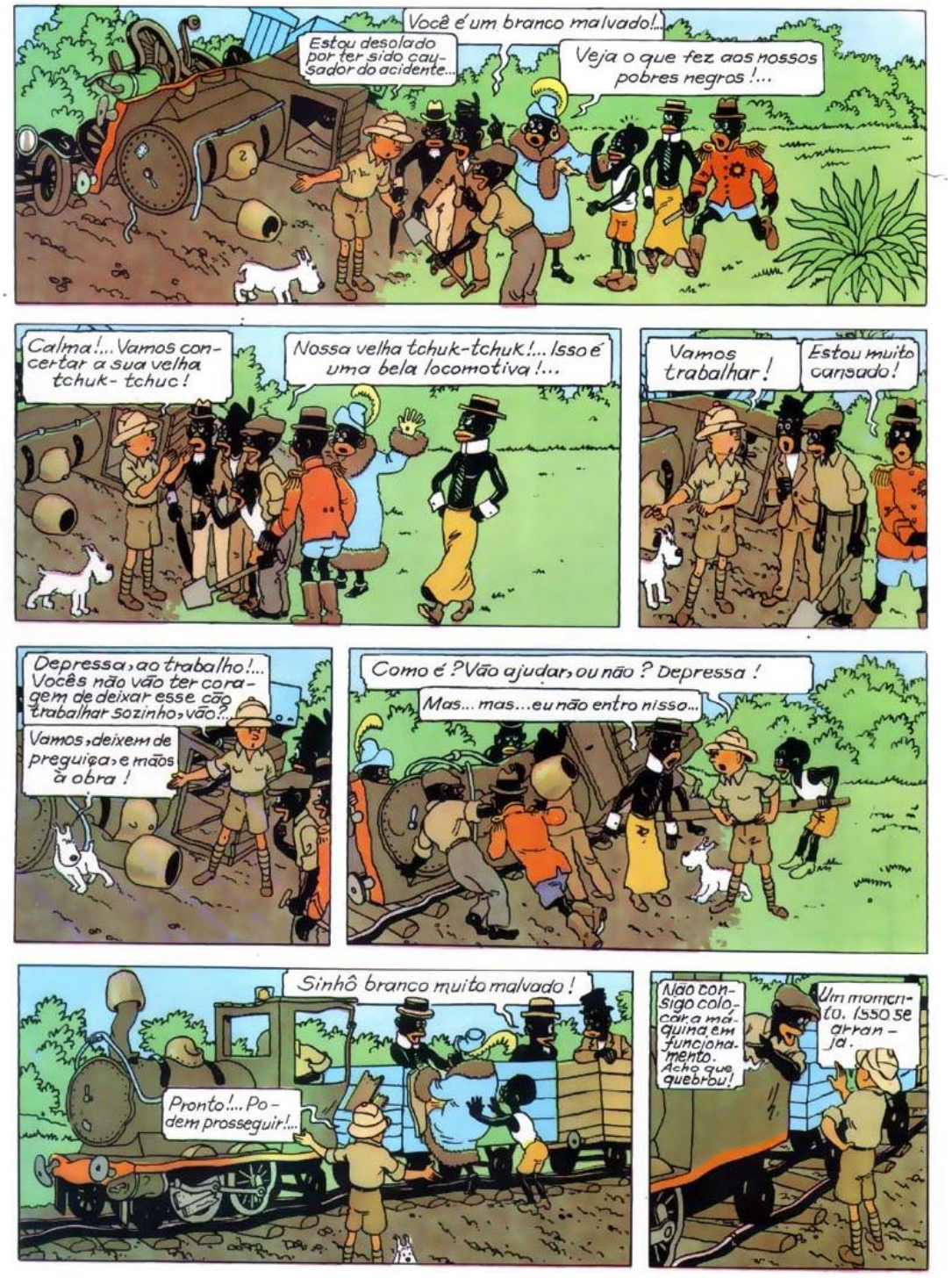
VI
Tomai o fardo do Homem Branco
Não tentai impedir
Não clamai alto pela Liberdade
Para ocultar vossa fadiga
Por tudo que desejai ou confidenciai
Por tudo que permiti ou fazei
Os povos soturnos e calados
Medirão vosso Deus e vós.

VII
Tomai o fardo do Homem Branco!
Acabaram-se vossos dias de criança
O prêmio leve ofertado
O louvor fácil e glorioso:
Vinde agora, procurai vossa virilidade
Através de todos os anos difíceis,
Frios, afiados com a sabedoria adquirida,
O reconhecimento de vossos pares

Fonte: Ensinar História, 2023[63]

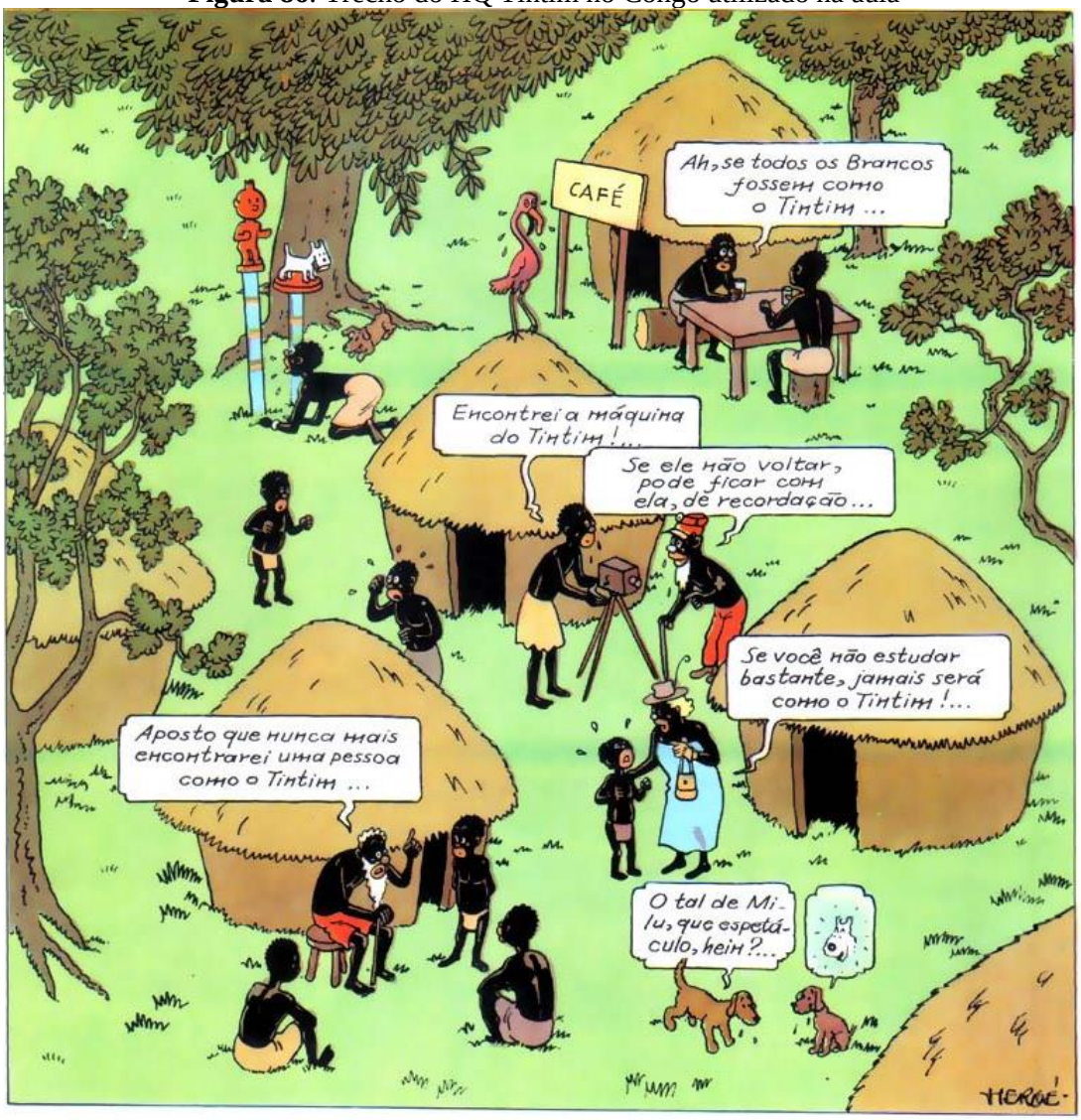
[63] Disponível em: <https://ensinarhistoriajoelza.com.br/stj/wp-content/uploads/2020/08/FARDO-DO-HOMEM-BRANCO.pdf>. Acesso em 08 mai 2023.

Figura 85: Trecho do HQ Tintim no Congo utilizado na aula


Você é um branco malvado!...
Estou desolado por ter sido causador do acidente...
Veja o que fez aos nossos pobres negros !...
Calma!... Vamos consertar a sua velha tchuk-tchuc!
Nossa velha tchuk-tchuk!... Isso é uma bela locomotiva!...
Vamos trabalhar!
Estou muito cansado!
Depressa, ao trabalho!... Vocês não vão ter coragem de deixar esse cão trabalhar sozinho, vão?...
Vamos, deixem de preguiça, e mãos à obra!
Como é? Vão ajudar, ou não? Depressa!
Mas... mas... eu não entro nisso...
Sinhô branco muito malvado!
Pronto!... Podem prosseguir!...
Não consigo colocar a máquina em funcionamento. Acho que quebrou!
Um momento. Isso se arranja.

Fonte: Acervo do autor

Figura 86: Trecho do HQ Tintim no Congo utilizado na aula


CAFÉ
Ah, se todos os Brancos fossem como o Tintim ...
Encontrei a máquina do Tintim!...
Se ele não voltar, pode ficar com ela, de recordação...
Se você não estudar bastante, jamais será como o Tintim!...
Aposto que nunca mais encontrarei uma pessoa como o Tintim ...
O tal de Milu, que espetáculo, heim?...
HERGÉ

Fonte: Acervo do autor

É notável como a abordagem das fontes, aliada à discussão em grupo, proporcionou uma compreensão mais profunda aos estudantes sobre o contexto histórico da missão civilizatória. Além disso, a análise crítica das fontes permitiu que os alunos conectassem eventos históricos diferentes, enriquecendo assim sua percepção temporal e histórica.

O trabalho com as fontes, desenvolvido em grupos - Figuras 87 e 88 - suscitou um debate amplo acerca do processo histórico ao qual ele se refere, o que gerou, ao término da atividade, a formulação do conceito de *missão civilizatória*, conforme demonstra a Figura 88. Para além dessa questão, a discussão em grupo mediante as fontes ora mencionadas nos possibilitou perceber, para além da ideia de raça e racismo que cada estudante traz consigo, o que gerou uma discussão acalorada.

O posicionamento dos estudantes revelou um entendimento do processo histórico em que as fontes estão inseridas, assim como a correlação com outro momento da história mundial, a saber, o colonialismo europeu do século XV, que, para a construção do conceito de *missão civilizatória*, demonstra, para nós, um aprendizado histórico significativo, uma percepção temporal que compreende a razão histórica do termo empregado ao seu tempo e em outros períodos.

Figura 87: Momento de discussão em grupo das fontes em sala de aula

Fonte: Do autor pesquisa, 2023

Na ação aplicada, objetivávamos fomentar a criticidade histórica dos estudantes a partir da análise das fontes históricas, nela, os estudantes deveriam ler *O fardo do homem branco*, a fim de analisar as nuances históricas presentes no documento. Afinal, o que era o fardo no poema de Rudyard Kipling (1889)? Por que isso era um fardo? E porque o homem branco era o responsável por trazer essa "civilidade" ao povo africano? Esses questionamentos nortearam a leitura a fim de que os estudantes surdos e ouvintes, pudessem, como afirmamos anteriormente, formular o conceito de *missão civilizatória* ao tempo que pudessem compreender os fatos pretéritos.

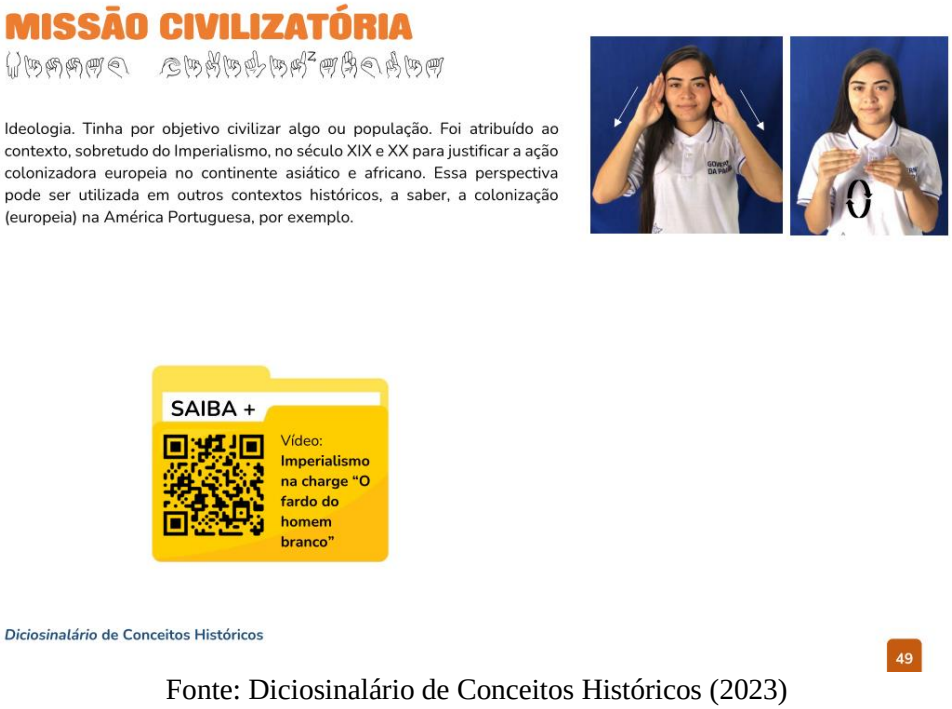
Na Figura 88, por exemplo, os estudantes de outro grupo se dividem entre a leitura do texto e do HQ *Tintim no Congo* – ou, como vemos em outras traduções, *Tintim na África*.

Figura 88: Momento de discussão em grupo das fontes em sala de aula

Fonte: Da pesquisa, 2023

É pertinente ressaltar – tomando como base nossa observação – que, para além de objetivarmos, ao final da ação promovida em sala, a elaboração do conceito de missão civilizatória – como ilustra a Figura 89 – a interação dos estudantes durante a utilização de fontes documentais e iconográficas nas aulas de História evidencia a relação que estabelecem entre o contexto histórico e sua visão de mundo. Isso é muito importante para nossa pesquisa, pois auxilia grandemente na busca dos sinais.

Figura 89: Página do Diciosinalário que consta o conceito de Missão Civilizatória


MISSÃO CIVILIZATÓRIA
Ideologia. Tinha por objetivo civilizar algo ou população. Foi atribuído ao contexto, sobretudo do Imperialismo, no século XIX e XX para justificar a ação colonizadora europeia no continente asiático e africano. Essa perspectiva pode ser utilizada em outros contextos históricos, a saber, a colonização (europeia) na América Portuguesa, por exemplo.
SAIBA +
Vídeo: Imperialismo na charge "O fardo do homem branco"
Diciosinalário de Conceitos Históricos
49

Fonte: Diciosinalário de Conceitos Históricos (2023)

No que tange o sinal de *missão civilizatória*, como evidencia a Figura 88, necessitamos somar os sinais de “missão” e “civilidade/civilização” para criarmos o conceito trabalhado em sala. Isso ocorre porque nem todos os conceitos têm sinais já criados, sendo necessário buscar, como veremos adiante, sinônimos ou sinais de palavras que ajudem a compor – como no caso acima – ou até mesmo criar o sinal. Neste processo de criação, o conhecimento histórico e a vivência dos estudantes surdos foram fundamentais.

A construção do *Diciosinalário* de Conceitos Históricos foi pautada, como temos afirmado, numa perspectiva de colaboração, enfatizando o trabalho em grupo. Isso oportunizou a interação entre os estudantes surdos e ouvintes, como evidenciado no processo de produção do produto final, conforme demonstra a Figura 90.

Figura 90: Passos da produção do *Diciosinalário* de Conceitos Históricos

Diciosinalário de Conceitos Históricos
1º) Após a abordagem conceitual em sala, busca dos sinais.
2º) Registro fotográfico e edição dos sinais
3º) Atualização no Diciosinalário individual.
4º) Formatação do produto final
TRABALHO COLETIVO, EM SALA
PESQUISADOR

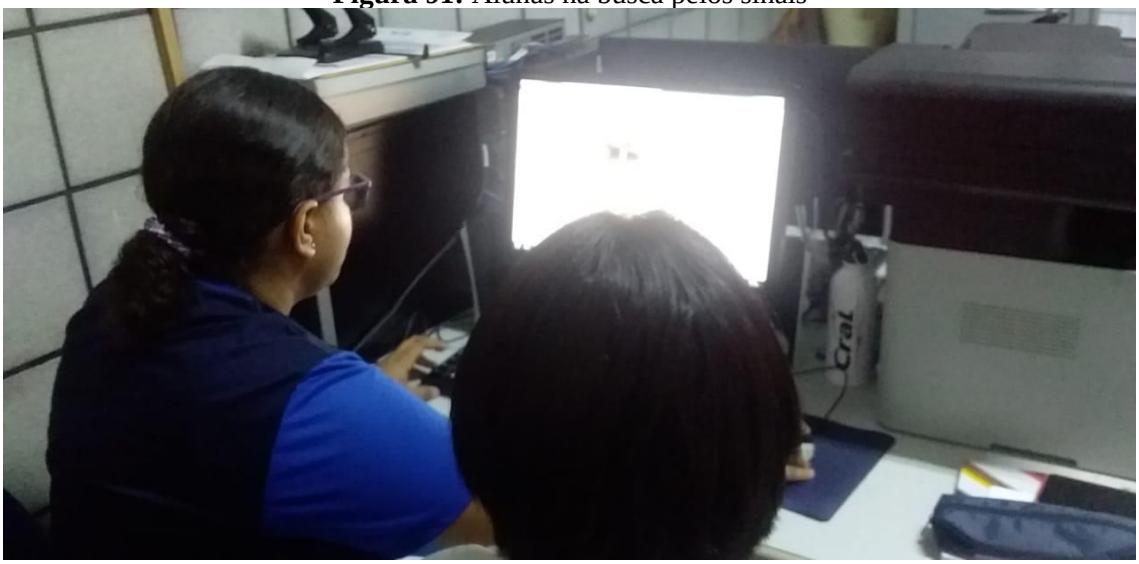
Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Portanto, como se observa na Figura 89, o primeiro passo para a concretização do produto final desta pesquisa, após termos passado por todos os estágios que até aqui mencionamos, é a busca dos sinais. Ancoramo-nos, sobretudo, no contexto para o ensino de História. No entanto, outros fatores devem ser considerados, visto que há sinais que já existem, mesmo atendendo as regionalidades da LIBRAS; há sinais que podem ser usados como sinônimos, sendo pertinente ter posse dos conceitos trabalhados em sala. De nada adianta buscar o sinal de "Inconfidência", por exemplo, se não compreendermos o que é uma Inconfidência. Da mesma forma, ocorre com o conceito de "Missão Civilizatória", ambos já mencionados aqui.

Neste ínterim, como dissemos, nem todos os sinais foram encontrados, a exemplo de *armistício, aristocracia, coronelismo, encilhamento*, para os quais necessitamos, junto com os estudantes surdos, criar os sinais. É pertinente ressaltarmos isso, pois, na criação desses, o trabalho conceitual feito em sala foi um relevante facilitador no processo de sinalização do conceito.

Esse processo só foi realizado porque, acima de tudo, tivemos um trabalho colaborativo. O passo inicial foi realizar a busca pelos sinais no YouTube, certificando-nos da existência do sinal para não incorrermos no erro de criar outro, bem como para encontrarmos sinônimos, ressaltando que todos eles estavam coligados ao conceito que fora trabalhado. Além disso, os próprios alunos surdos e o intérprete da LIBRAS auxiliaram em todo o processo, como ilustram a Figura 91, que mostra duas alunas nesse processo de busca, e a Figura 92, que retrata o momento de interação entre estudantes surdos e ouvintes nesse processo.

Figura 91: Alunas na busca pelos sinais



Fonte: Da pesquisa

Figura 92: Diálogo entre estudantes surdos e ouvintes na busca pelos sinais

Fonte: Da pesquisa

Cabe ratificar que este processo nos auxiliou a buscar sinais já existentes, como, por exemplo, os de *voto*, *república*, *nação*, entre outros, bem como perceber as regionalidades. Para além disso, nos proporcionou ver sinônimos ou até mesmo a junção de sinais que coadunavam

com o conceito trabalhado em sala, como foi o caso de *missão civilizatória*, no qual juntamos os sinais de *missão* e *civilização/civilizado*. Ou, na inexistência ou falta de concordância, criarmos o sinal. Por esta razão, o acompanhamento, como observamos nas Figuras 90 e 91, dos estudantes surdos neste processo.

As figuras, portanto, aludem ao trabalho colaborativo que buscamos desenvolver em sala de aula como premissa para uma ação inclusiva na turma. Destarte, como objetivamos construir um dicionário e sinalário dos conceitos que trabalhamos em sala de aula, as ações primaram pelo trabalho em equipe, pelo conhecimento – mesmo que básico – da LIBRAS e, sobretudo, pelo envolvimento de todos os estudantes. Por se tratar de um trabalho colaborativo, observamos, na execução de cada atividade, uma interação maior entre os estudantes surdos e ouvintes.

Outro ponto crucial nas 1ª e 2ª fases da construção do *Diciosinalário de Conceitos Históricos* é a ligação entre a Educação de Surdos e o Ensino de História que esta pesquisa evidenciou. A Figura 93, por exemplo, mostra um desses momentos em que a equipe discute o sinal de *missão civilizatória*, como apresentado anteriormente.

Figura 93: Produção do *Diciosinalário* de Conceitos Históricos (Produção Colaborativa)

Fonte: Do autor da pesquisa (2023)

Na imagem acima, os estudantes surdos e ouvintes, com o auxílio do professor pesquisador e do intérprete, dialogam com base na pesquisa de sinais, representando o conceito em questão. Aqui, revisamos o que discutimos em sala, ou seja, rememoramos o conceito de *missão civilizatória* para que, dessa forma, pudéssemos chegar aos sinais de *missão e civilização/civilizado.*

Como mencionamos, a busca pelos sinais – primeira fase da construção do produto – tinha por objetivo captar a existência de sinais como o de *poder*, *voto*, *economia*, *capitalismo*, entre outros, e, na ausência, buscar sinônimos com base no conceito que foi trabalhado em sala, como, por exemplo, os sinais de *inconfidência e missão* civilizatória, dos quais tivemos outros semelhantes. A Figura 93, acima, faz alusão a um desses momentos de discussão no qual estudantes (surdos e ouvintes), intérprete da LIBRAS e docente buscam os melhores sinais que contemplem o sentido do conceito trabalhado.

O sinal de *Inconfidência*, por exemplo, já discutido anteriormente, precisamos recorrer ao conceito para estabelecer um sinal, um sinônimo que o representasse. Em sala, discutimos e formulamos seu conceito, como ilustrado abaixo:

Figura 94: Conceito de Inconfidência

INCONFIDÊNCIA
Sinônimo de "falta de fidelidade" está associado ao caso de Minas Gerais (1789). O termo foi historicamente utilizado pela historiografia para abordar o movimento rebelde da elite mineira em relação ao pagamento de impostos sobre o ouro à metrópole portuguesa. Devido ao fato de o território brasileiro pertencer a Portugal, esse movimento foi interpretado como alta traição, representando uma falta de fidelidade aos laços que conectavam a colônia à sua metrópole.

Fonte: Elaborado pelo autor com dados da pesquisa (2023)

Considerando que o termo alude à "falta de fidelidade", ou seja, à **infidelidade**, buscamos, portanto, o sinal correspondente ao sinônimo, de modo a atribuir o conceito ao seu respectivo sinal, conforme observado na Figura 95.

Figura 95: Aluno Surdo fazendo o sinal de “Inconfidência”

Fonte: Do autor da pesquisa (2023)

O sinal que representa a infidelidade está intrinsecamente ligado ao conceito, uma vez que, ao considerarmos o movimento de 1789 em Minas Gerais, seu objetivo era separar-se de Portugal, a metrópole do Império Ultramarino Lusitano, desviando-se do caminho "correto", que eram as normas impostas pela Corte às suas colônias. Assim, o sinal, com uma mão mostrando retilineamente o "caminho correto", contrasta com a outra que indica o desvio, caracterizando, portanto, uma *falta de fidelidade*.

Outra palavra para a qual recorremos ao conceito a fim de definir seu sinal foi *metrópole*. Considerando a definição discutida em sala:

Figura 96: Conceito de Metrópole

METRÓPOLE
Estrutura política e administrativa que, nos sistemas coloniais, era o centro do governo (uma capital, por exemplo). Era desse centro que emanavam as diretrizes sobre o que podia ou não ser feito nas colônias. Este centro constituía o núcleo do sistema colonial, caracterizado pela exploração de outros povos. Era para a metrópole que eram enviadas todas as matérias-primas exploradas.

Fonte: Elaborado pelo autor com dados da pesquisa (2023)

Aludimos, portanto, à perspectiva de que uma metrópole é um grande centro urbano, uma grande cidade. Para isso, o sinal atribuído atendia a essa perspectiva, conforme demonstra a Figura 97. Nela, o sinal associa o gesto de cidade – realizado pelo dedo indicador direito movendo-se de cima até a mão esquerda (em forma de punho) – e a grandeza, sinalizada com ambas as mãos movendo-se do centro para a extremidade.

Figura 97: Aluno surdo fazendo o sinal de “Metrópole”

Fonte: Dados Do autor da pesquisa (2023)

O sinal ilustrado na Figura 97 refere-se a uma grande cidade, um grande polo, numa tradução livre seria "cidade grande". Este é um dos sinais para os quais precisamos compreender o conceito e os sinônimos a fim de criar o sinal correspondente.

É crucial observarmos a função dos conceitos e seu impacto em diferentes temporalidades, como evidenciado no resultado desta pesquisa. Ao analisarmos conceitos como *inconfidência, conjuração, neocolonialismo e metrópole*, este último associado à ideia de um centro dominador, de colonizador, percebemos dois pontos importantes: o primeiro deles é o "desuso histórico", que é comum na dinâmica do tempo, considerando que alguns conceitos são inerentes a um contexto histórico específico e tendem a desaparecer ou se resumir aos livros de História; o segundo ponto é o que, segundo Koselleck (2020), reflete-se na “experiência humana no tempo histórico”, para ele,

> a história dos conceitos não reflete e modo simples os interesses materiais ou políticos – ainda que também o faça. A história dos conceitos mostra, antes, que nela estão contidas performances linguísticas próprias que têm de ser entabuladas por todos os que buscam conhecer e influenciar o mundo a que pertencem. Os conceitos, portanto, têm também uma história própria, imanente à língua (KOSELLECK, 2020, p. 64).

Neste pensamento, destacamos o nosso enfoque em sala de aula ao abordarmos esses conceitos. Ao analisarmos a relação conceitual com o processo de ensino e aprendizagem, percebemos que se torna significativamente mais fácil - especialmente para dialogarmos sobre os sinais desses conceitos - quando se reconhece a importância e o significado históricos de cada palavra e expressão.

Seguindo a linha de raciocínio apresentada por Koselleck (2020), observamos que conceitos como *constituição* (Figura 98), *voto/votar* (Figura 99), *revolução* (Figura 100) e *política* (Figura 101), por estarem presentes na sociedade contemporânea, são mais facilmente associados aos seus sinais, e, principalmente, os estudantes conseguem compreender o seu sentido histórico, uma vez que está vinculado à sua visão de mundo e experiências pessoais.

Figura 98: Aluna Surda fazendo o sinal de “Constituição”

Fonte: Do autor da pesquisa (2023)

Figura 99: Aluno Surdo fazendo o sinal de “Voto/Votar”

Fonte: Do autor da pesquisa (2023)

Ao observarmos a configuração do sinal representado na figura acima e correlacionarmos ao conceito a ele inerente, é facilmente assimilada a relação entre o termo, seu significado (linguístico e histórico) e, no contexto da LIBRAS, o sinal. Para uma compreensão mais aprofundada, ao analisarmos o sinal de voto/votar, ele nos remete à ação histórica representada pela manifestação popular de delegar o poder de voz a alguém que os representará em um cargo eletivo por um determinado período de tempo, como nas eleições para Grêmio Estudantil, Presidência, Governos e cargos do Legislativo. O sinal, por sua vez, evoca o ato de depositar uma cédula, como era feito nas eleições antes da urna eletrônica.

Como uma construção histórica, o sinal nos remete a um tempo específico em que foi criado. No entanto, mesmo em uso contemporâneo, permite uma clara compreensão da ação que ele pretende expressar: o ato de depositar na urna um direito que a população concede àquele que se candidata a um cargo eletivo. Ao aprofundarmos essa concepção histórica, notamos que há também um sinal para *urna eletrônica*, que complementa a expressão de

voto/votar. No entanto, para os propósitos desta pesquisa, enfatizamos a expressão associada ao conceito discutido em sala de aula.

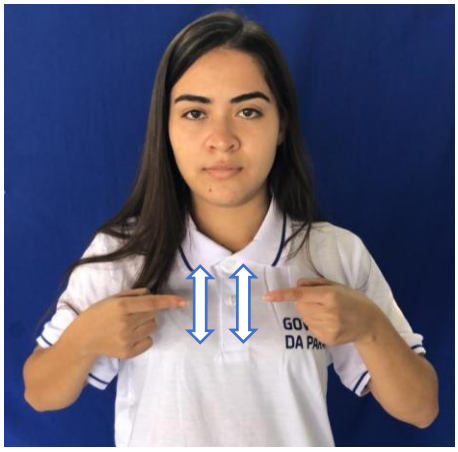
Todas essas reflexões, também abordadas no contexto escolar, contribuem para a compreensão do fenômeno linguístico, histórico e cultural presente tanto na Língua Portuguesa quanto na LIBRAS, assim como em qualquer outra linguagem.

Figura 100: Aluna Surda fazendo sinal de “Revolução”

Fonte: Do autor da pesquisa (2023)

Na mesma perspectiva delineada na Figura 98, a Figura 99, que apresenta o sinal de *revolução*, está diretamente vinculada ao seu contexto histórico. Considerando que, do ponto de vista histórico e político, o conceito está relacionado à ideia de uma mudança radical nas estruturas sociais, o sinal faz referência a esse processo de transformação. O movimento circular, com as mãos em paralelo, encapsula o significado de mudança e transitoriedade.

Figura 101: Aluna Surda fazendo o sinal de “Política”



Fonte: Do autor da pesquisa (2023)

Como temos afirmado, os sinais ilustrados nas figuras acima referem-se a termos conceituais comumente utilizados na contemporaneidade. Por essa razão, com exceção de

revolução, não foi necessário buscar seus sinais, pois os demais já faziam parte do vocabulário dos estudantes surdos e de alguns ouvintes.

A busca por sinais que são utilizados atualmente é uma evidência clara de que esses conceitos são uma parte intrínseca da língua, e seu uso cotidiano destaca a importância desses termos no tempo presente. Dado que a LIBRAS é uma língua que se desenvolveu historicamente em um passado recente e seu propósito é facilitar a comunicação dos surdos com o mundo ao seu redor, é natural que sinais para conceitos que permaneceram no passado não existam. Isso nos leva a buscar, como já mencionado, pelos seus sinônimos fundamentados em seus respectivos significados.

Nossa prática, portanto, está alinhada ao que preconiza Bregonci (2020), ao afirmar que as ações assertivas no ensino de História em uma sala bilíngue envolvem critérios que priorizam, logicamente, o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes surdos, assim como os saberes historiográficos contidos no currículo. Portanto:

> pensar o ensino de história para a sala bilingüe [sic] deveriam ser levadas em conta todas as transformações citadas que a historiografia sofreu e as diferenças culturais dos alunos surdos. O dia-a-dia na sala bilingüe [sic], com todos os seus desafios trouxe à tona diversos questionamentos sobre como ousar, criar, construir e compartilhar os conteúdos de História com os alunos, o que ensinar e para que ensinar e também dúvidas voltadas para os conteúdos e as estratégias. [...] Em primeiro lugar, o currículo de História da sala bilingüe [sic] não pode perder de vista a peculiaridade linguística e cultural do povo surdo e a partir dessas diferenças, formar a sua base teórica. (BERGONCI, 2020, p.46-47).

O ponto de vista da autora reforça a abordagem que adotamos. Nossa principal preocupação era criar um ambiente inclusivo, bilíngue, que priorizasse toda a diversidade presente naquela sala de aula. Das atividades em grupo, notamos que aquela que evidenciou a maior interação foi a produção colaborativa do *Diciosinalário* de Conceitos Históricos (Figura 92), pois, além das atividades em grupo realizadas ao longo das aulas, essa atividade envolvia o produto final de uma série de oficinas realizadas durante um semestre letivo.

Seguindo a perspectiva de um trabalho colaborativo, como mostram os registros fotográficos (Figura 101), concentramo-nos na criação de uma aula-oficina, conforme preconizado por Barca (2004), com o objetivo específico de envolver todos os estudantes na construção do *Diciosinalário* de Conceitos Históricos. Isso foi possível ao atribuir responsabilidades a cada um deles.

Essas atribuições, que mencionamos, são divisões que consideramos pertinentes para o desenvolvimento da atividade durante uma das aulas-oficina de produção do *Diciosinalário* de Conceitos Históricos.

Figura 102: Equipe de Estudantes Surdos e ouvinte trabalhando no *Diciosinalário* de Conceitos Históricos (mosaico de fotos)

Fontes: Do autor da pesquisa (2023)

As imagens acima ilustram como desenvolvemos o trabalho colaborativo conforme delineado para esta pesquisa. Nessa atividade específica, a turma compareceu à escola na semana seguinte à estabelecida pelo sistema de rodízio. Trabalhamos com eles no pátio interno - área não interditada pelos órgãos competentes. É importante ressaltar que, devido ao desabamento de parte da estrutura da escola, a SUPLAN (Superintendência de Obras do Plano de Desenvolvimento do Estado) e o núcleo da Secretaria Estadual encarregado das obras nas escolas, órgãos do Estado da Paraíba, interditaram grande parte do funcionamento predial da escola. Isso nos levou a adotar o formato de rodízio com as turmas desde maio de 2023. Queremos destacar esse ponto, pois, devido ao incidente na escola objeto de nossa pesquisa, priorizamos a segurança de todos os estudantes envolvidos na pesquisa.

Durante a atividade, explicamos a eles que deveriam, como uma engrenagem, dialogar e tomar decisões em conjunto. Em relação à divisão do trabalho colaborativo, parte da equipe ficou encarregada de pesquisar os conceitos que ainda não haviam sido mapeados. Esta equipe deveria estar em diálogo constante com os estudantes surdos e o intérprete da LIBRAS. Essa interação é de suma importância, pois, como um produto colaborativo, o olhar crítico dos estudantes surdos e do intérprete nos auxiliariam a encontrar o sinal que melhor definisse o conceito. Além disso, como mencionado anteriormente, aliamos a experiência histórica (derivada da análise do passado por meio do conteúdo visto em sala e dos conceitos trabalhados) à experiência de mundo dos estudantes surdos.

Essa combinação nos permitiu, por exemplo, olhar para aqueles conceitos que, como mencionamos anteriormente, permaneceram no passado em que foram originados e estabelecer um sinal coerente e de fácil compreensão/assimilação (Figuras 103 e 104).

Figura 103: Momento de diálogo entre as equipes, professor/pesquisador e intérprete

Fonte: Do autor da pesquisa (2023)

Figura 104: Momento de diálogo entre as equipes, professor/pesquisador e intérprete

Fonte: Do autor da pesquisa (2023)

Outra equipe registrava os sinais (Figuras 105 e 106), que já emergiam desse processo de debate, fotografava-os e encaminhava para que outra equipe realizasse os ajustes necessários em um documento colaborativo. Essa equipe inseria indicadores que possibilitavam perceber a movimentação de cada sinal (Figuras 107 e 108).

Figura 105: Momento de registro dos sinais para o *Diciosinalário* de Conceitos Históricos

Fonte: Do autor da pesquisa (2023)

Figura 106: Momento de registro dos sinais para o *Diciosinalário* de Conceitos Históricos

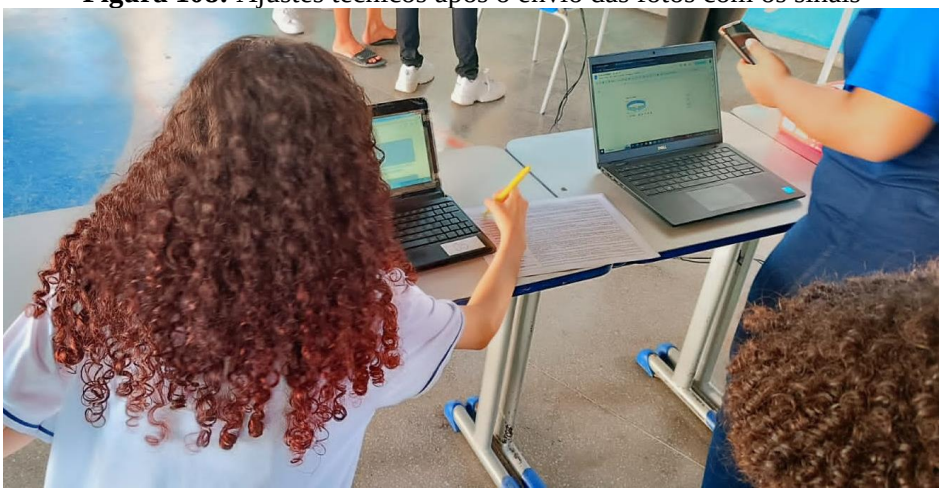
Fonte: Do autor da pesquisa (2023)

Um dado relevante para compreender melhor este momento de oficina foi que a divisão das tarefas foi pensada de acordo com as habilidades de cada um. Por exemplo, os estudantes surdos, devido à sua proximidade e domínio da LIBRAS, assim como o intérprete da LIBRAS, compuseram a equipe de registro fotográfico dos sinais - que já vinha de outra equipe que os pesquisava e dialogava com eles, como já mencionado anteriormente. Aos demais, foi incumbida a atividade de pegar esses registros e adicionar as setas indicativas dos movimentos de cada sinal.

Figura 107: Ajustes técnicos após o envio das fotos com os sinais

Fonte: Do autor da pesquisa (2023)

Figura 108: Ajustes técnicos após o envio das fotos com os sinais



Fonte: Do autor da pesquisa (2023)

Nas figuras acima, destacamos esse momento de indicação. As fotos, que eram recebidas pelo WhatsApp - uma ferramenta que julgamos ser ágil e, portanto, proporcionar dinamismo ao processo - eram coladas em um documento em branco. Para essa atividade específica, optamos pelo Google Docs, uma ferramenta online de edição de texto, na qual duas pessoas, por exemplo, podiam manipular e editar cada sinal recebido. Na Figura 106, o professor pesquisador auxilia essa equipe em um dado momento da oficina. Essas intervenções eram realizadas à medida que os estudantes surdos e ouvintes apresentavam dificuldades, seja no manuseio do aplicativo online, seja na contextualização histórica de algum conceito, seja nas orientações quanto ao processo que estávamos realizando naquele momento.

O resultado final de todo esse processo possibilitou a formatação do *Diciosinalário* de Conceitos Históricos no âmbito individual - pois cada aluno tinha o seu (Figura 109 e 110) - e o que será publicizado com o objetivo de auxiliar outros docentes e discentes (surdos e ouvintes) - que é a 4ª fase explanada anteriormente (Figura 111 e 112) - ambos são frutos de um trabalho colaborativo em sala de aula que tinha como pano de fundo as aulas de História, incluindo todos os estudantes da turma 3ºB e com o planejamento integrado entre o docente da sala de aula, o intérprete de LIBRAS e o docente do AEE.

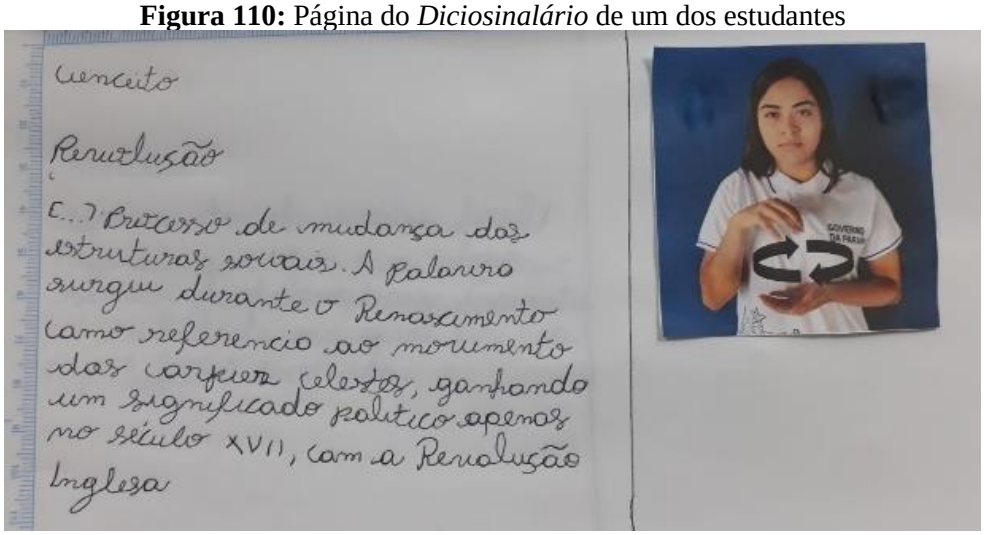
Figura 109: Estudantes atualizando o seu *Diciosinalário*

Fonte: Do autor da pesquisa (2023)

Um dado relevante, ilustrado na Figura 108, que devemos destacar é o caráter coletivo do trabalho, mesmo no contexto do *Diciosinalário* de Conceitos Históricos individual. Essa abordagem metodológica que buscamos adotar está alinhada com a perspectiva colaborativa de nossa pesquisa, pois, mesmo sendo algo individual, nos momentos de atualização do *Diciosinalário* de Conceitos Históricos, os estudantes foram incentivados a refletir que todo o processo é realizado pela coletividade.

É pertinente também ressaltarmos a correlação entre o conceito e o seu sinal, como ilustra a Figura 109. O conceito de *revolução*, por exemplo, refere-se a uma mudança radical nas estruturas políticas, econômicas e/ou sociais. Seu sinal, consequentemente, é representado com as duas mãos abertas, em paralelo, fazendo um movimento circular, indicando transformação.

Figura 110: Página do *Diciosinalário* de um dos estudantes


Conceito
Revolução
(...) Processo de mudança das estruturas sociais. A palavra surgiu durante o Renascimento como referencia ao movimento dos corpos celestes, ganhando um significado politico apenas no século XVII, com a Revolução Inglesa

Fonte: Do autor da pesquisa (2023)

Estruturamos, como evidenciado na Figura 109, a parte interna para que o conceito e seu sinal ficassem visivelmente alinhados. Seguindo essa perspectiva, o *Diciosinalário* de Conceitos Históricos, como produto final desta pesquisa, do qual também visamos a publicização para que outros docentes possam trabalhar com seus alunos surdos e ouvintes, ampliando a perspectiva inclusiva em suas aulas de História, segue a estrutura conforme utilizada em sala.

Optamos por apresentar o *Diciosinalário* de Conceitos Históricos, como mostram as Figuras 111 e 112, em formato de paisagem, respeitando a identidade original do produto que foi desenvolvido com os estudantes em sala. Isso, para nós, simboliza o marco de um projeto que, de forma colaborativa, ganhou impulso e se tornou realidade a partir do envolvimento de todos. Como já mencionamos, ao longo de todo o processo, enfatizamos que este era um projeto do coletivo, que a partir do momento em que a turma aceitou o desafio, ele não pertencia mais apenas ao professor/pesquisador, mas sim a toda a comunidade da terceira série do Ensino Médio, turma B, da Escola Estadual Dom Moisés Coêlho.

Figura 111: Capa do *Diciosinalário* de Conceitos Históricos

Fonte: Elaborado pelo autor

Figura 112: Parte Interna do *Diciosinalário* de Conceitos Históricos

CONSTITUIÇÃO
Conjunto de leis que regulamentam os direitos e deveres dos cidadãos, forma de governo, obrigações do Estado e outros mecanismos que garantem a boa convivência em sociedade.
SAIBA +
Vídeo: História das Constituições Brasileiras (ative a legenda)
Diciosinalário de Conceitos Históricos
31

Fonte: Do autor da pesquisa (2023)

A capa do *Diciosianalário* de Conceitos Históricos (Figura 110) traz consigo uma identidade visual que alude a elementos da educação, da LIBRAS e da História. Isso já nos permite analisar a relevância desse produto educação para o campo do Ensino de História e da Educação de Surdos, visto que, para além do nome em Língua Portuguesa, abaixo segue a sua datilologia e o sinal que fora criado pelos alunos surdos.

Destarte, baseados na premissa do trabalho colaborativo, em sala de aula, observamos que a dinâmica de envolve-los na produção coletiva do *Diciosinalário* de Conceitos Históricos nos evidenciou que, apesar das singularidades de todos os partícipes, a interação e comunicação. O desenvolvimento do produto final da nossa pesquisa, também exceleu o leque de possibilidades, em sala de aula, que o docente de História pode experienciar com seus alunos, viabilizando uma educação de surdos e um ensino de História inclusivo.

3.3 A APLICAÇÃO DO *DICIOSINALÁRIO* DE CONCEITOS HISTÓRICOS SOB A ÓTICA DOS ESTUDANTES SURDOS E OUVINTES[64]

[64] Gostaríamos de ressaltar que, para caracterizarmos os estudantes partícipes da roda de conversa, tema que encampamos aqui, utilizamos a ordem de fala de cada um, assim, o A1 foi o estudante que nos aparece primeiro nas falas. Esta caracterização em nada tem haver com a que fizemos no Capítulo 2, visto que lá o questionário, por ser anônimo, possibilitou-nos designar a partir da ordem de respostas.

Tomando como base as respostas ao questionário inicial, no qual buscamos sondar a visão de mundo dos estudantes sobre a surdez, seus desafios e limitações ao estudar com uma pessoa surda, bem como as perspectivas com a aplicação da pesquisa, visamos, após todo um ciclo de desenvolvimento de atividades, promover um diálogo com a turma por meio de uma roda de conversa. O objetivo era refletir sobre a visão de cada um no processo de construção do *Diciosinalário* de Conceitos Históricos como forma de inclusão e trabalho colaborativo na educação de surdos durante as aulas de História.

Optamos por um momento de diálogo em vez de outro questionário, pois um questionário posterior poderia limitar as opções de fala dos estudantes, mesmo que fosse aberto. A roda de conversa possibilitou, inclusive para nós, uma compreensão mais ampla de cada fala. Por meio do diálogo, conseguimos enxergar as percepções e vivências dos estudantes ao longo da aplicação da pesquisa.

Esse diálogo produtivo com os estudantes confirmou que a proposta trouxe, apesar das dificuldades, um aprendizado significativo. Participaram apenas alguns alunos, pois realizamos a roda de conversa logo após o retorno do recesso escolar, aproveitando a semana de rodízio, em vez de uma data posterior, que poderia resultar em uma participação ainda menor e comprometer a qualidade dos dados coletados.

Apesar do número reduzido de participantes na sala de aula, as falas indicam olhares convergentes sobre a proposta. Os estudantes surdos não estavam presentes no momento da roda de conversa; O Aluno Surdo estava em viagem, enquanto A Aluna Surda, por morar em outra cidade da região de Cajazeiras-PB, não conseguiu transporte naquele dia. No entanto, coletamos um relato de experiência escrito de cada um, com os mesmos questionamentos aplicados aos demais. Isso nos permite fazer, assim como na análise dos questionários, uma comparação entre as falas de cada estudante.

Essa abordagem não visa segregar as falas, mas sim evidenciar as impressões trazidas por cada participante dessa pesquisa. É importante destacar que, ao analisar as colocações dos estudantes surdos e dos estudantes ouvintes, podemos compreender melhor como a proposta se revelou para cada um.

Embora um pouco retraídos no início, provavelmente devido à gravação, a roda de conversa (Figuras 113 e 114) ocorreu em um clima descontraído, e ao longo do diálogo, os estudantes foram se envolvendo mais na proposta. As respostas foram, em parte, condensadas,

mas permitem visualizar muito do que a pesquisa representou para eles e o que foi realizado em sala de sala.

Figura 113: Registro da Roda de Conversa com os Estudantes da 3ª série

Fonte: Do autor da pesquisa (2023)

Figura 114: Registro da Roda de Conversa com os Estudantes da 3ª série

Fonte: Do autor da pesquisa (2023)

Para obter uma melhor qualidade no áudio e na sua transcrição, decidimos utilizar um sistema de microfone acoplado ao computador. Solicitamos, também, para fins de transcrição, que cada um se identificasse a cada fala. Dessa forma, como observado na Figura x, iniciamos o diálogo explicando o propósito daquele momento, apresentamos o roteiro que preparamos para que cada um pudesse refletir e rememorar suas experiências ao longo do semestre letivo. O roteiro, por sua vez, foi elaborado com o objetivo de possibilitar uma análise sobre os pontos que os próprios estudantes destacaram no questionário inicial.

Ao longo de todas as falas, algo latente que foi percebido diz respeito às aulas de História e ao sistema de rodízio adotado pela escola devido ao incidente ocorrido em fevereiro de 2023. Para os estudantes, a quantidade de aulas foi insuficiente, e, somando-se à situação vivenciada pela escola, mesmo considerando o período em que aplicamos a pesquisa presencialmente no Tiro de Guerra, muitos não conseguiram participar totalmente da proposta. O que foi mais destacado nas falas foi que, se tivéssemos mais aulas e no formato completamente presencial, ou seja, em condições normais, teríamos avançado muito mais do que conseguimos, mesmo considerando toda a problemática vivenciada.

Inicialmente, questionamos os estudantes sobre as experiências vivenciadas ao longo da pesquisa. Dentre as respostas, que demonstram uma avaliação positiva do projeto, destacamos as falas de duas das estudantes ouvintes presentes. Para elas:

> **A2:** Pra mim o projeto foi bom porque eu... eu mesma nunca tinha participado de um projeto que incluía pessoas surdas. Então, eu aprendi bastante coisa. É... assim, e também relacionado a História.
> **A3:** Eu gostei bastante do projeto, porque além de cessar muitas dúvidas e ajudar nesse período que não estávamos tendo aula na escola, ele fez com que eu tivesse mais facilidade pra me comunicar com os alunos da... da sala que possuem essa... que possuem surdez.

As falas corroboram que as atividades desenvolvidas, apesar das dificuldades enfrentadas pela escola, atenderam às expectativas dos estudantes em relação à comunicação – dificuldade elencada no questionário inicial. Além disso, é importante observar o destaque dado pelas estudantes à proposta. Para ambas, a pesquisa contribuiu para o aprendizado em LIBRAS, assim como em História.

Um ponto de destaque na fala de ambas as estudantes é o caráter inovador da proposta didática, que, para elas, foi importante não apenas para a inclusão de pessoas surdas, mas também para o desenvolvimento das aulas de História. Essa visão vai ao encontro da perspectiva dos estudantes surdos que, quando questionados sobre a perspectiva do projeto, responderam:

> **A Aluna Surda:** Sobre o Projeto do Dicionário e Sinalário de Conceitos Históricos, eu estou gostando porque amo História, o professor ajuda os meus colegas a estudaram as relações conosco, eu e [O Aluno Surdo], e a LIBRAS.
> **O Aluno Surdo:** Sobre o Projeto do Dicionário de Conceitos Históricos, é muito bom, os colegas ficam atentos as aulas, aprendem LIBRAS e conversam com a gente.

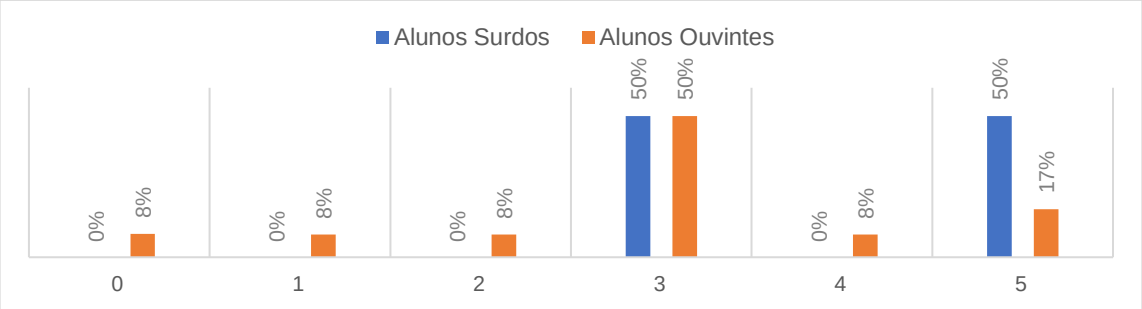
É pertinente considerarmos as falas acima para além de uma avaliação positiva à pesquisa e ao projeto que desenvolvemos nas aulas. Elas trazem consigo uma forte identidade daqueles que vivenciaram e o que a proposta significou para cada um deles. A Aluna Surda, ao afirmar que gosta porque "amo História" e subsequentemente afirma que isso ajudou no campo relacional, intrinsecamente nos voltamos ao âmbito do aprendizado. A percepção de si e dos outros é fundamental, não somente para a educação de surdos, mas para um aprendizado histórico significativo, para o fomento a uma consciência histórica.

No tocante à fala do Aluno Surdo, é pertinente observarmos o enfoque na comunicação. Corrobora com a visão dos estudantes ouvintes, pois percebe, na comunicação, uma grande porta para o desenvolvimento de habilidades e competências, no nosso caso, históricas.

No questionário inicial, solicitamos que realizassem uma avaliação prévia em escala de 0 a 5 sobre a interação com os estudantes surdos e, da mesma maneira, os surdos aos ouvintes. Consideramos, portanto, que 0 (zero) seria o pior índice desta escala, aumentando gradativamente até o nível 5 (cinco), o que denotaria uma interação excelente.

Essa interação, por sua vez, pauta-se na perspectiva da comunicação. Ponto muito explorado pelos nossos estudantes (surdos e ouvintes) nas suas falas ainda aqui na roda de conversa. As respostas àquele questionário inicial, como ilustra a Figura 115, variam, mas apontam para uma escala entre 3 (três) e 5 (cinco), um nível entre regular a ótimo. No entanto, não podemos deixar de observar que 8% dos estudantes ouvintes assinalaram entre 0 (zero) e 2 (dois), índices que revelam uma comunicação inexistente a ruim.

Figura 115: Gráfico – Avaliação em escala sobre a interação entre os estudantes



Fonte: Elaborado pelo autor, 2023

Analisando, portanto, os dados do questionário inicial e as devolutivas pela roda de conversa, vemos que os estudantes amadureceram muito essa perspectiva da comunicação, aspecto importante para nós, pois desenha, apesar das dificuldades sentidas, um êxito na proposta estabelecida desde o nosso contato inicial, quando apresentamos a pesquisa e seus objetivos.

Outro aspecto relevante, que estabelece uma ponte com o que estamos discutindo e que nos inquietou bastante no questionário inicial, foi quando indagamos qual o maior desafio, na opinião deles, de se estudar com alunos surdos. Na ocasião, quase toda a turma apontou para a comunicação.

No tocante ao questionamento citado acima, buscamos, neste momento, rememorar a pergunta, dando a oportunidade de uma reflexão no que tange às mudanças e permanências por eles sentidas quanto à dificuldade elencada. Destarte, buscamos compreender se eles perceberam melhoria na comunicação com os estudantes surdos.

Os estudantes surdos destacaram um comparativo entre a 2ª série – cursada no ano anterior – e atualmente, na 3ª série do Ensino Médio, mediante as situações que a escola vivencia. Para a Aluna Surda, "O 2º ano foi bom porque todos estudávamos juntos, via os amigos todos os dias, aprendia melhor; agora vejo poucos os amigos, ainda desmotivados, pelo ainda, me sinto sem vontade de vir.". A fala é corroborada pelo Aluno Surdo, quando este afirma que, "O 2º ano foi melhor, aulas presenciais na escola todos os dias, a relação com os colegas era melhor. Agora eu tenho que esperar e esperar o dia do rodízio, desmotiva a participação."

Compreendemos como as duas falas se encontram na questão da comunicação, pois, para eles, as aulas presenciais geram uma rotina, um compromisso fundamental e particular. Não obstante a isso, ao afirmarem que a situação os desmotiva, percebe-se um valor alto sendo dado à escola no seu processo de formação. Em suma, demonstra que as medidas adotadas pela instituição com vistas a garantir o melhor para os estudantes, visto o momento crítico por ela vivenciado, têm forte impacto na mentalidade de cada um deles, quer seja surdo ou ouvinte.

Todavia, como o principal ponto elencado por dificuldade no questionário inicial foi a comunicação, tornou-se necessário pensar, tomando por base o contexto, estabelecer parcerias para que pudéssemos dinamizar o processo comunicativo. Não podíamos, por suposto, avançar em uma pesquisa que tinha como objetivo principal a elaboração de um dicionário que é, ao mesmo tempo, um sinalário dos conceitos históricos sem buscar trazer, na LIBRAS, uma linguagem fundamental para a comunicação entre os estudantes surdos e ouvintes. Para além

disso, a Língua Portuguesa, formulando, assim, um material bilingue e que seja o fruto de um processo de fato inclusivo.

No tocante às atividades desenvolvidas no âmbito da comunicação, em LIBRAS, dos estudantes surdos e ouvintes, muito apontado nos questionários e na roda de conversa, obviamente que não tínhamos como objetivar, considerando a proposta da pesquisa, o tempo e, por conseguinte, o incidente que levou à própria realidade vivenciada pela escola, que os estudantes aprendessem a LIBRAS de forma avançada. Contudo, proporcionamos, a partir das parcerias com outros docentes, a saber a professora de Língua Portuguesa, Raianne, e o professor de Geografia, Weldon Novais – como ilustra a Figura 116 – momentos de aprendizagem na LIBRAS, de modo a fomentar uma comunicação eficaz e que nos permitisse explorar os sinais dos referidos conceitos.

Figura 116: Momento de Aprendizagem em LIBRAS[65]

Fonte: Do autor da pesquisa (2023)

Esse esforço coletivo em prol do fomento de uma habilidade comunicativa entre surdos e ouvintes permitiu que as ações desenvolvidas posteriormente no âmbito da nossa pesquisa. Para o A1, quando questionado sobre a opinião de cada um sobre a proposta de trabalharmos os conteúdos de História, extraindo os seus conceitos e adequando-os à LIBRAS:

> **A1:** Sim, porque diante de tudo isso eu consegui... é... como é que se diz? Consegui ter mais experiência. [...] eu, como aluno, aprendi várias

[65] Na foto, o intérprete da Libras, estudantes surdos e o Professor Weldon trabalham a Libras com os alunos ouvintes. Vale ressaltar que o docente, também incentivado pela proposta desenvolveu coletivamente um projeto de inclusão e do uso da Libras na Geografia.

> experiências e além do mais com as oficinas que o professor Jefferson fez e deu mais ... credibilidade pra nós... pra nós que, tipo, abriu mais experiência, porque teve umas aulas de... da professora Rayane e do professor Weldon pra a gente se comunicar mais com os meninos em LIBRAS.

O relato acima alude a essa necessidade que sentimos de somar forças em prol do desenvolvimento de um projeto que culminou, mais do que um produto de uma pesquisa *stricto sensu*, trazia no seu escopo a premissa de um trabalho colaborativo, pautado na centralidade e no protagonismo dos estudantes surdos e ouvintes, no fomento à consciência histórica, mas que, sobretudo, resultou em um processo inclusivo experienciado no âmbito da educação de surdos.

É importante ressaltar que, dos estudantes que participaram da roda de conversa, dois deles restringiram-se às aulas presenciais na escola, conforme o calendário do rodízio de turmas. Outra participante da roda de conversa foi remanejada de sua turma para aquela em que aplicamos a pesquisa; nestes casos, consideramos as experiências vividas por cada um deles nas atividades desenvolvidas no espaço do qual participaram. Suas falas, portanto, corroboram com a visão dos demais no tocante ao aprendizado, e delas, pinçamos algumas expressões que nos chamaram a atenção.

Para a A4, que foi transferida de turma, "[...] eu gostei muito do projeto, porque, é... não divide muito a turma. Então, ajudou mudou tanto para eles quanto para nós". A fala, que vai ao encontro da perspectiva de A5, "[...] um ponto positivo o projeto incluir os alunos surdos que não têm a acessibilidade nas aulas", e A6, ambos que só acompanharam as aulas nas semanas de rodízio.

Tais perspectivas, para nós, permeiam a análise, como vimos afirmando, das experiências sentidas ao longo das atividades que nortearam esta pesquisa. O que é pertinente considerarmos, nas falas destacadas, é a própria visão dos estudantes quanto ao processo inclusivo após a vivência de uma ação com esta finalidade. Ao trazerem em suas falas expressões sinônimas à inclusão, compreendemos que, para além de uma proposta inclusiva, fomentamos também uma consciência histórica através de uma aprendizagem histórica e significativa.

Uma abordagem metodológica que vislumbre uma perspectiva na qual o estudante se sinta em ambiente democrático, aberto para diálogo, onde o docente não tem a necessidade de chamar a atenção para si em detrimento dos saberes dos próprios jovens, tende a estimular mais o aprendizado histórico amplo e a aptidão para debater abertamente suas ideias, fomentando uma consciência histórica. É o que percebemos, não apenas no diálogo com os estudantes neste momento específico, mas em todas as considerações destes ao longo do projeto.

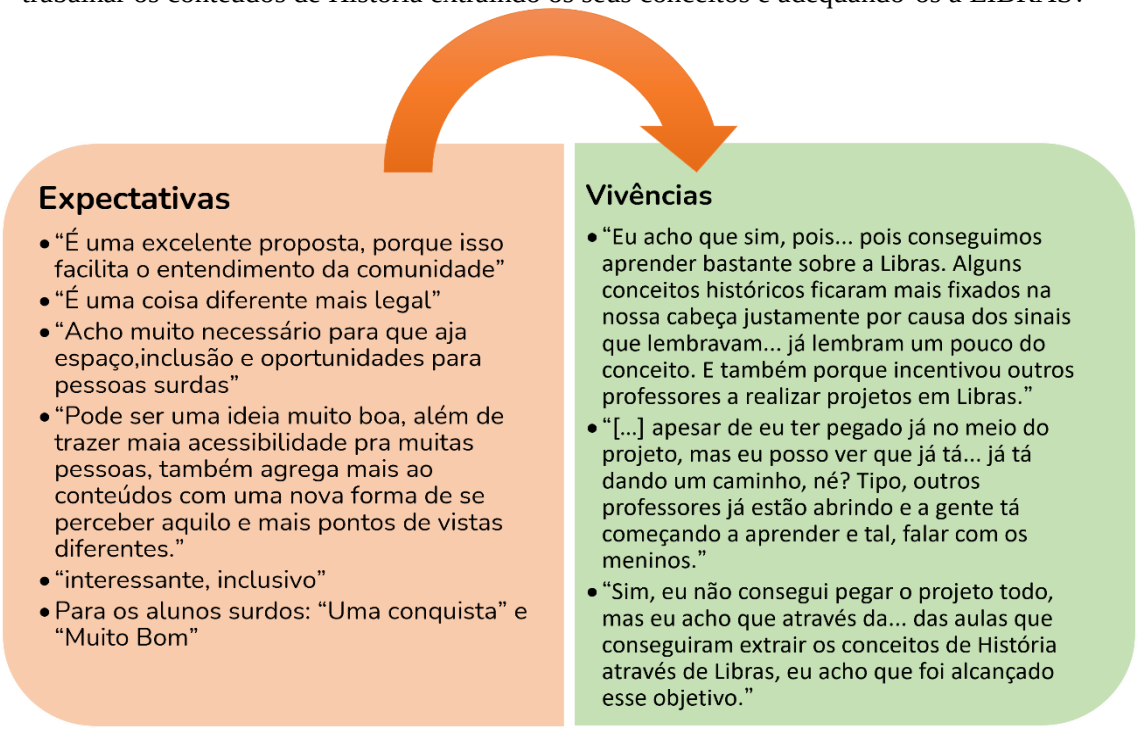
A perspectiva do trabalho didático por meio de aulas-oficinas, como preconiza Barca (2004), possibilitou vivências no âmbito de uma educação histórica e da educação de surdos. Essa ênfase no protagonismo dos estudantes surdos e no trabalho colaborativo estabeleceu um elo cada vez mais forte entre todos os sujeitos da turma e participantes desta pesquisa.

Nossa afirmação baseia-se, obviamente, nas próprias narrativas dos estudantes. Estas caminham conjuntamente com nossas observações, quando em sala, na aplicação das ações preteridas. Destacamos, portanto, a fala dos dois estudantes surdos, no tocante a este grau de relevância do projeto desenvolvido com a turma. Para eles:

> **A Aluna Surda:** O projeto foi muito bom e com certeza vai ajudar a outros estudantes surdos a aprenderem História.
> **O Aluno Surdo:** [...] o projeto pode ajudar as outras pessoas surdas, professores e colegas a aprenderem História e os sinais em LIBRAS.

Objetivamos trazer, para a nossa roda de conversa, esse mesmo questionamento que foi feito no questionário inicial, para podermos analisar, com mais propriedade, a visão dos estudantes, as perspectivas e suas ponderações após um semestre letivo de atividades desenvolvidas. Além das falas já mencionadas, podemos estabelecer esse comparativo a partir do que se ilustra na Figura 117.

Figura 117: Quadro comparativo sobre o questionamento "O que você acha da proposta de se trabalhar os conteúdos de História extraindo os seus conceitos e adequando-os à LIBRAS?"[66]


Expectativas
• "É uma excelente proposta, porque isso facilita o entendimento da comunidade"
• "É uma coisa diferente mais legal"
• "Acho muito necessário para que aja espaço,inclusão e oportunidades para pessoas surdas"
• "Pode ser uma ideia muito boa, além de trazer maia acessibilidade pra muitas pessoas, também agrega mais ao conteúdos com uma nova forma de se perceber aquilo e mais pontos de vistas diferentes."
• "interessante, inclusivo"
• Para os alunos surdos: "Uma conquista" e "Muito Bom"
Vivências
• "Eu acho que sim, pois... pois conseguimos aprender bastante sobre a Libras. Alguns conceitos históricos ficaram mais fixados na nossa cabeça justamente por causa dos sinais que lembravam... já lembram um pouco do conceito. E também porque incentivou outros professores a realizar projetos em Libras."
• "[...] apesar de eu ter pegado já no meio do projeto, mas eu posso ver que já tá... já tá dando um caminho, né? Tipo, outros professores já estão abrindo e a gente tá começando a aprender e tal, falar com os meninos."
• "Sim, eu não consegui pegar o projeto todo, mas eu acho que através da... das aulas que conseguiram extrair os conceitos de História através de Libras, eu acho que foi alcançado esse objetivo."

Fonte: Elaborado pelo autor com dados da pesquisa (2023)

[66] Não frisamos, no campo das vivências, as falas dos estudantes surdos, pois já as trouxemos mais acima.

A Figura 117 nos auxilia a comparar as realidades vividas antes de iniciarmos a pesquisa e após sua finalização. Em ambas, é perceptível o amadurecimento a partir da vivência do *Diciosinalário* de Conceitos Históricos, bem como uma consciência histórica daquilo que eles vivenciaram. Apesar de todas as falas ressaltarem o quanto se sentiram prejudicados com a realidade vivida pela instituição, os estudantes, até mesmo aqueles que não acompanharam desde o início ou foram remanejados de turma, destacaram a função social e o aproveitamento a partir dos momentos que nos foram oportunizados.

Outro aspecto relevante a se considerar neste comparativo é que a percepção inicial, apesar de mostrar uma compreensão de que a pesquisa se tratava de uma proposta inclusiva, flutuava em interrogações sobre como seria essa inclusão. Isso é notório em falas como, por exemplo, "é uma coisa diferente [, mas] legal", "necessário para que [h]aja espaço, inclusão e oportunidades", trazer mais acessibilidade, entre outras.

A perspectiva de trabalharmos os conceitos históricos inerentes aos conteúdos previstos no currículo, de fomentarmos momentos de aprendizagem em LIBRAS e possibilitando o protagonismo da comunidade surda e ouvinte – turma do 3ºB – na pesquisa e criação de sinais relacionados aos conceitos foi percebida nas falas dos estudantes no que tange às vivências no âmbito da pesquisa e do projeto desenvolvido.

Para efeitos desse estudo, essa ótica nos possibilitou perceber o potencial (histórico e inclusivo) dos estudantes envolvidos na pesquisa. Essa afirmação ancora-se na nossa própria vivência, observando-os durante as aulas e nas ações coletivas.

Que o Ensino de História, nos nossos dias, seja mais problematizador e traga para si, graças aos movimentos sociais e à garantia de direitos das minorias, a possibilidade de discussão dos temas sensíveis. É igualmente sentida a necessidade dos estudantes de questionar o passado.

No tocante à nossa pesquisa, questionamos, por fim, quais críticas, sugestões e elogios. Essa avaliação é de suma importância para que possamos pensar nos próximos passos, visto que o *Diciosinalário* de Conceitos Históricos não é algo estático e concluso. Ele nasceu inclusivo e colaborativo e deverá permanecer dessa maneira para que possamos somar conhecimento.

Neste sentido, os estudantes nos trouxeram como avaliações o que se ilustra na Figura 118: as suas críticas, elogios e sugestões. Buscamos, por meio desse forte instrumento, sondar quais foram os pontos fortes e fracos da pesquisa e buscar meios que possam nos deixar à vontade para definirmos os próximos passos.

Achamos pertinentes tais falas, pois, além de serem um coro realista do que foi vivenciado, também nos possibilitam refletir no pretérito das nossas ações e observar o que, inclusive, poderia ser melhorado. Para além disso, nos enche a alma de felicidade ao perceber que os objetivos preteridos foram alcançados.

Figura 118: Quadro expositivo das críticas, elogios e sugestões[67]

	CRÍTICAS	ELOGIOS	SUGESTÕES
AAS	"Os rodízios dificultaram as aulas, podíamos ter mais momentos para nos comunicar com os colegas"	"Eu gostei muito do projeto, ele nos ajudou muito a se comunicar, apesar das poucas aulas"	"Mais aulas para ter mais aprendizado em Libras e História"
OAS	"Os rodízios não ajudaram muito as aulas"	"Eu gostei muito"	"Era bom ter aula de Libras"
A1	"minha crítica é que poderia, se não fosse esse rodízio de aula, a gente poderia ter aprendido bem mais, né? E ter mais comunicação com eles."	"eu achei a atitude deles muito bonita, a atitude do professor de História muito bonita, por ceder umas aulas dele pra a gente aprender Libra, né? E se comunicar mais com os meninos."	"E minha sugestão é... é a... é as aulas, poderia ter mais aulas."
A2	"minhas críticas são por causa da ausência de aulas e o sistema de rodízio que a escola está passando."	"o meu elogio é que tá sendo muito bom as aulas de História com assunto... com esses assuntos do projeto."	"E sugestão que tivessem mais aulas pra a gente desenvolver mais o projeto, mas não está acontecendo como a gente está esperando, mas a gente vai esperar pra ver se melhora novamente pra voltar firme e forte as aulas de História."
A3	"é, sim, crítica é isso aí mesmo. É... a falta de aula [...] o único ponto negativo foi a falta de aula, por causa do sistema de rodízio"	"de elogio, eu queria falar que achei muito bom o projeto, porque foi muito inclusivo com [A Aluna Surda] e [O Aluno Surdo]"	"E de sugestão é isso mesmo, que tivessem mais encontros pra gente aproveitar mais."
A4	"De crítica é somente a quantidade de aulas que foi reduzida devido ao rodízio."	"gostei muito da iniciativa do professor, pois trouxe uma maior proximidade da turma, não somente com os meninos, mas também com toda a turma que se envolveu nesse projeto."	"E sugestão era que aumentassem as aulas."
A5	"era muito bom que outros professores fizessem isso pra a gente aprender mais, se comunicar muito mais com eles pra eles não ficar muito isolado."	"elogios a... o projeto é muito bom, porque a gente aprende, é... falar com eles e se comunicar. E foi muito bom da parte do professor colocar esses projetos. Por quê? Era bom"	"de solução, de colocar mais professores, era muito bom colocar mais aulas pra a gente aprender, poder se comunicar melhor com eles."
A6	"As críticas são que não teve muitas aulas ao longo do ano."	"Meus elogios são que o projeto deu um pouco mais de acessibilidade a língua de Libras."	"E sugestões é que houvessem mais aulas ao longo do ano."

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

[67] As siglas AAS e OAS são, respectivamente, a abreviação dos nomes "A Aluna Surda" e "O Aluno Surdo".

No tocante às críticas, como percebido na leitura da figura acima, os estudantes apontaram a ausência de aulas que, como já mencionado anteriormente, deve ser compreendida pela ótica do momento vivenciado pela instituição, uma vez que todas as turmas da escola estavam em sistema de rodízio.

Gostaríamos de frisar aqui os pontos de vista dos alunos surdos. Certamente, a percepção deles – já que suas falas vão ao encontro das narrativas dos demais no tocante aos rodízios, como críticas – soa muito mais impactante. Isso ocorre, pois, apesar de propormos, mesmo em ambiente remoto[68], momentos de interação síncrona, compreendemos que o aprendizado e o envolvimento são pouco efetivos e, para os estudantes surdos, de modo geral, amplia a dificuldade, visto que se torna desafiador manter a devida atenção, sem considerar outros pontos igualmente relevantes, tais como as distrações diárias em casa, aspectos fortemente observados no denominado ensino remoto.

Neste sentido, percebemos, em um dado momento da Carta de Vivência, a aluna surda chegou a evocar uma reflexão sobre o ensino no período crítico da pandemia[69] em comparação ao formato do rodízio[70], para ela:

> [...] foi muito difícil, limitados pela tela e mesmo no rodízio também, chorava muito com as dificuldades em Matemática. O risco de pegar e transmitir Covid. O meu pai quem ia me deixar.

A aluna surda traz, por este recorte temporal, uma comparação pertinente para analisarmos as falas dos demais estudantes. O período pandêmico forçou-nos – professores e estudantes – a uma ressignificação dos costumes próprios de uma sala de aula. Além do medo e da insegurança que pairavam, na época, da transmissão e dos efeitos vorazes do vírus nos nossos organismos – lembrados diuturnamente pelos levantamentos mórbidos dos noticiários – nas salas de aula virtuais, as conexões elementares desapareciam, e o processo de ensino e aprendizagem era relegado a segundo plano. Essa reflexão é posta, indiretamente, nas falas.

Apesar de compreendermos que o formato de rodízio e de aulas síncronas virtuais são medidas necessárias visando o momento ao qual se encontra a escola, é pertinente considerar as percepções que os estudantes trazem ao mencionar questões pontuais como, por exemplo,

[68] Nos referimos aqui as aulas em ambiente virtual, quando das semanas do rodízio, por meio de plataforma digital, a saber, o Google Meet, e não as postagens em vídeo (em Libras) para os momentos anteriores as aulas, como mencionamos outrora.
[69] Covid-19 (2020-2023)
[70] Para atender a todas as turmas, estabeleceu-se três semanas de rodízio. Na primeira temos aulas do 7º ao 9º anos, na segunda, 9º e 1ºs anos e na terceira, de 2ªs e 3ª séries. Nesse ínterim, as turmas que não estão escaladas pelo rodízio, assistem aulas remotas.

mais aulas de História ou suas ponderações sobre os rodízios. Certamente, podemos considerar este um exercício de consciência histórica, tendo em vista a correlação com o seu próprio passado histórico na instituição[71].

Para Rüsen (2011):

> O caráter processual do aprendizado histórico nas narrativas da(s) história(s) pode ser descrito como segue: o estímulo e a força pulsional do aprendizado histórico encontram-se nas necessidades de orientação dos indivíduos agentes e pacientes, necessidades que surgem para tais indivíduos quando de desconcertantes experiências temporais. O aprendizado histórico pode ser posto em andamento, portanto, somente a partir das experiências de ações relevantes do presente. (p.44)

Pautados nessa premissa, assim como na própria narrativa crítica dos estudantes, podemos considerar que a problematização dos saberes, que gera um aprendizado histórico, fomenta, por conseguinte, uma consciência histórica relacionada não apenas com os saberes assimilados nas aulas de História com base no currículo, mas também na própria criticidade do presente por eles experienciado.

Compreendemos a crítica como um ponto construtivo num debate democrático. Consultar a opinião do outro, sobretudo quando este é participante ativo do processo no qual ele está inserido, é fundamental para compreender se as expectativas foram atendidas, se as ações foram satisfatórias e atenderam ao objetivo pretendido no início da pesquisa, assim como outros fatores.

No que tange à participação dos estudantes, esse nível de criticidade é perceptível; por essa razão, também as consideramos como um exercício de consciência histórica, pois demonstra a capacidade de analisar o presente e correlacioná-lo com o passado.

Há uma posição do(a) A5 que nos chama a atenção, pois é o único que foge à regra dos demais no tocante ao sistema de rodízio e às poucas aulas de História. Para esse(a) estudante, cabe uma visão mais ampla do processo inclusivo, visto que, ao se posicionar dizendo que "era muito bom que outros professores fizessem isso para a gente aprender mais, se comunicar muito mais com eles para eles não ficarem muito isolados", nos dá a entender que a ação inclusiva está no coletivo, e que, apesar do desempenho de alguns docentes, torna-se frágil aprender somente História, Geografia, Língua Portuguesa, por exemplo, em detrimento das outras áreas de conhecimento.

[71] Há alunos que estudam na instituição desde os 9 anos de idade, por exemplo.

Entretanto, não é nossa pretensão aqui estabelecer julgamentos; pelo contrário. Contudo, a fala do(a) estudante é perspicaz nesse sentido e nos ajuda a compreender que a educação, não apenas a educação de surdos, é fruto de um esforço coletivo. A narrativa, que se soma às dos demais, nos proporciona perceber a relevância da nossa pesquisa e seus resultados frente à realidade vivenciada na instituição e à necessidade de soluções viáveis.

Por conseguinte, as narrativas apresentaram os elogios, que ao nosso ver, também trazem um nível de criticidade e de consciência histórica. Para nós, o ato de elogiar evidencia o que deu certo, opõe-se à perspectiva da crítica, que apresenta falhas estruturais da pesquisa – o que não percebemos nas falas dos estudantes – ou no contexto.

Essa oposição é considerada por nós como algo saudável e passível de formular, como fomentamos, uma projeção futura, uma solução aos problemas enfrentados. Acreditamos que, para toda crítica, há sempre o que se sugerir; há também o que se elogiar.

Neste sentido, o que nos cabe analisar no campo dos elogios é o que corrobora com o que já apresentamos aqui. Percebe-se, pela construção narrativa de cada estudante, que, para além da possibilidade do aprendizado em LIBRAS e do estabelecimento de uma comunicação eficaz entre os estudantes surdos e ouvintes, houve um aprendizado histórico significativo – o que buscamos propor ao longo de cada ação/planejamento.

No campo dos elogios, é também pertinente enfatizarmos o nível de engajamento presente em cada fala. Ao afirmarem que "achei a atitude bonita [...] por ceder umas aulas dele para a gente aprender LIBRAS" (A1), "gostei muito do projeto, ele nos ajudou muito a se comunicar, apesar das poucas aulas" (A Aluna Surda), "achei muito bom o projeto, porque foi muito inclusivo" (A3), "o projeto deu um pouco mais de acessibilidade à língua de LIBRAS" (A6), entre outros, nos permitem perceber que, além de trilharmos o caminho certo em cada atividade, o *Diciosinalário* de Conceitos Históricos é uma evidência forte de que um trabalho colaborativo em sala de aula dá certo e é importante para a edificação de uma educação, sobretudo de surdos, de qualidade.

As narrativas acima, que impulsionam as críticas aos elogios, fomentam a construção de um conjunto de sugestões que nos permite olhar para o horizonte e estruturar os próximos passos.

Ainda no campo dos elogios, é perceptível a – agora – visão de mundo que os estudantes trazem após a aplicação das ações no âmbito da nossa pesquisa. Eles conseguem enxergar um progresso, mesmo considerando o momento atual vivido pela escola, como um esforço considerável no tocante à educação de surdos numa perspectiva inclusiva e

colaborativa. É perceptível, também, a própria visão de acessibilidade, presente na fala de A6, correlacionada a LIBRAS. Cabe ressaltar que a LIBRAS é uma linguagem e não um recurso assistivo aos surdos. Como língua, ela não traz consigo somente o poder comunicativo, mas também a identidade de toda uma população surda espalhada em várias comunidades.

Como linguagem, ela precisa ser mais explorada – o que nos leva a uma das sugestões. Para o Aluno Surdo, percebe-se que, ao afirmar que "Era bom ter aula de LIBRAS", há a necessidade de ter, nas séries da Educação Básica, assim como é com o Inglês e o Espanhol, por exemplo, um componente curricular que explore toda a variação linguística e regional da LIBRAS.

Pelas Diretrizes Operacionais da Educação na Paraíba (2023), a educação de surdos é vista dentro do âmbito da educação especial e esta, por sua vez, é entendida dentro da esfera de atuação do Atendimento Educacional Especializado. Segundo o documento:

> A Educação Especial é transversal, portanto, perpassa todos os níveis e modalidades de ensino, com a oferta de serviços, recursos e estratégias voltadas para o fortalecimento da inclusão educacional de todos os estudantes nas escolas da Rede Pública Estadual. Destacando o Atendimento Educacional Especializado – AEE – , de acordo com a LBI, Lei nº 13146/2015, de forma complementar ou suplementar à formação dos estudantes que constituem seu público referencial. [...] Em caso de necessidade de Profissionais Especializados em Educação Especial, as Escolas da REDE ESTADUAL DE ENSINO devem solicitar à sua respectiva Gerência Regional de Ensino, a qual tomará providências junto a Secretaria de Estado de Educação e da Ciência e Tecnologia– SEECT/PB, sendo eles:
> - Brailista;
> - Instrutor de LIBRAS;
> - Intérprete de LIBRAS;
> - Guía-intérprete;
> - Profissional de apoio escolar (Cuidador) (PARAÍBA, 2023, p.28-30).

Aqui, assim como o Aluno Surdo e os demais estudantes ouvintes que desenvolveram narrativas que sugerem uma aplicação de carga-horária e de aulas em LIBRAS, acreditamos que a Língua Brasileira de Sinais deva ser mais explorada. Esta já é reconhecida por lei, todavia, necessitamos de um movimento que amplie o reconhecimento e seu ensino para toda a Educação Básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Toda pessoa é considerada, desde a sua concepção até o seu nascimento, um sujeito com direitos; cada um deles deve ser garantido por meio de políticas públicas. A inclusão escolar é uma delas, e a pesquisa que desenvolvemos é uma perspectiva na garantia dos direitos dos surdos a um ensino de História na Educação Básica de qualidade, conforme preconiza a lei.

Pensar, portanto, o ensino de História numa perspectiva inclusiva e bilíngue é abrir o leque de possibilidades para que cada estudante surdo consiga se perceber pertencente à sociedade. Não é uma questão samaritana; pelo contrário, o fomento a uma consciência histórica inicia do pensamento e do planejamento de cada professor. Nossa pesquisa não ofereceu um olhar de caridade, mas sim de luta por direitos, os quais, como afirmamos outrora, são afirmados em lei, mas que, no que tange à comunidade surda, necessitam ser reafirmados diuturnamente.

Neste sentido, como a comunidade surda deve se amparar para lutar pelos seus direitos? A resposta é simples: na História. Os livros, no entanto, não falam da surdez, ou de quaisquer outras síndromes, transtornos e deficiências. Por essa razão, encaramos esta pesquisa como necessária para trazer, não somente as discussões sobre eventos passados, conceitos e outras demandas, mas sobretudo para fomentar a consciência histórica na população surda e ouvinte da 3ª série do Ensino Médio da Escola Estadual Dom Moisés Coêlho.

Para entendermos essa questão da surdidade, primeiro devemos quebrar a barreira da deficiência. O déficit do sentido – a audição – faz emergir uma gama de possibilidades que perpassam os conceitos inerentes a uma deficiência auditiva. A constituição de uma língua – a LIBRAS – é uma das questões que nos levam a afirmar isso. Quaisquer formas de comunicação trazem consigo o prisma da interação social; por essa razão, são constituídas as mais diversas culturas e identidades no mundo. Cabe ressaltar que, historicamente, o mundo grego constituiu sua identidade a partir da língua. Da mesma forma, devemos pensar a formação das comunidades surdas pela consolidação da LIBRAS. Para além disso, fomentar o seu estudo nas salas regulares é de fundamental importância, não somente como língua sinalizada, mas como elemento identitário de um grupo populacional com direitos adquiridos.

E é no fomento a uma consciência histórica a partir da didática e do ensino da História, bem como de uma educação histórica, que essas e outras questões ganham corpo na sala de aula. Como vimos outrora nesta pesquisa, o estudante do século XXI almeja encontrar respostas

e qual componente curricular traz mais curiosidade sobre o "como seria" do que a própria História? Pensar no passado é, portanto, um ato de compreensão do presente.

O nosso foco nessa pesquisa, portanto, foi no âmbito da educação escolar, um ensino de História que buscasse estimular práticas inclusivas através da percepção do outro enquanto sujeito de direitos e, dessa forma, considerar, por meio da linguagem, todo o seu histórico de lutas por direitos.

No tocante aos sujeitos partícipes de nossa pesquisa, a criticidade foi uma grande marca de nossas discussões. É nesse ponto que buscamos trazer à tona o passado histórico. Não se pode – e nem deve – olhar para o tempo pretérito despido de seus saberes contemporâneos; do contrário, fazemos tábula rasa do passado; sem a criticidade de quem problematiza o presente, o passado é mero objeto de estudo, sem brilho, sem paixão, sem compreensão crítica.

Buscamos estimular ao longo de nossas aulas esse olhar crítico sobre o passado, quer seja por análises com fontes históricas, quer seja por questões mais sutis como, por exemplo, o uso de uma crase indicando "ao modo de" para indicar uma República à brasileira (República à Brasileira). Para Cerri (2011), a consciência histórica não é histórica somente porque se remete aos processos de nossa vida ou da sociedade na qual estamos inseridos ao longo do tempo, ela o é, pois é afetada, assim como todas as coisas históricas, pelas marcas do tempo (p.83). Essas marcas estão presentes, por exemplo, na nossa identidade cultural, nas relações impostas pela própria sociedade, mas, sobretudo, pelo nosso lugar de fala.

O presente trabalho, portanto, fruto de uma pesquisa desenvolvida no âmbito de uma escola pública, com estudantes surdos e ouvintes, no alto sertão paraibano, sob contextos diversos, é, para além de um sinônimo de persistência no tocante a práticas inclusivas, uma forma de mostrar que é possível se mobilizar no tocante a perspectivas que envolvam todos os estudantes e quebrar as barreiras intransponíveis que a sociedade construiu ao longo da história. É reconhecimento, é autonomia aos estudantes e, sobretudo, é uma forma de evidenciar práticas que permitem um aprendizado significativo nos campos da linguagem e da historicidade.

Partindo da pergunta/problemática que norteou a nossa pesquisa – *partindo dos pressupostos teóricos e das bases legais que norteiam a educação brasileira e a política de inclusão escolar, no que diz respeito a educação especial, como promover espaços de aprendizagem, no âmbito do componente curricular de História, entre estudantes surdos e ouvintes?* –, a resposta se remete a uma série de metodologias que, apesar de girarem em torno do *Diciosinalário* de Conceitos Históricos como produto e um dos recursos utilizados em sala

para a promoção de um Ensino de História Bilingue e Inclusivo, permearam as nossas atividades na turma da 3ª série do Ensino Médio na Escola Estadual Dom Moisés Coêlho.

Tendo em vista o objetivo de analisar como o *Diciosinalário* de Conceitos Históricos poderia contribuir para o fomento de um ensino de História inclusivo e bilíngue, buscando a interação entre estudantes surdos e ouvintes no âmbito da última série do ciclo da Educação Básica, conclui-se que, diante de todos os resultados apresentados ao longo da nossa pesquisa, considerando as falas dos estudantes, o nosso olhar enquanto professor e pesquisador, é possível empreender ações que visem, a partir de um planejamento colaborativo, pautado num trabalho igualmente colaborativo em sala de aula, a inclusão de estudantes surdos no espaço escolar.

O método bilíngue, iniciado por volta da década de 1980, quando as discussões e críticas sobre os métodos anteriores estavam em alta, se constitui, como o próprio termo sugere, na utilização de duas línguas, apresentando-se como alternativa metodológica na educação escolar dos surdos, tendo a LIBRAS como língua materna e a Língua Portuguesa como segunda língua. Esse método reflete muito o que buscamos fazer aqui, nesta pesquisa, ao utilizarmos os conceitos inerentes ao conteúdo de História, buscando os sinais que lhes são pertinentes. Desta forma, utilizamos a LIBRAS e a Língua Portuguesa no ensino de surdos e ouvintes.

Não objetivamos, e nem queremos que assim seja, que o *Diciosinalário* de Conceitos Históricos seja mais um produto pedagógico/acadêmico estruturado pela comunidade ouvinte e imposto à comunidade surda. Pelo contrário, este é um recurso elaborado coletivamente e colaborativamente entre surdos e ouvintes para a comunidade escolar surda, a fim de fomentar espaços inclusivos nas aulas de História.

Neste sentido, também não pretendemos que este seja um produto final. Como toda construção colaborativa, o *Diciosinalário* de Conceitos Históricos é um ponto de partida, fruto de uma inquietação e de um desejo de mudança. Para além desse fator, compreendemos que construir algo em sua completude está além do que o recorte espacial e nosso cronograma permitem. Contudo, nada impede que cheguemos mais além. O *Diciosinalário* é um espaço de valor democrático e participação.

Partindo dessa premissa, concluímos que, apesar das intempéries sentidas ao longo do processo de desenvolvimento da pesquisa, foi bem-sucedido, pois atendeu aos objetivos preteridos no nosso projeto. Contudo, como vimos afirmando, sente-se a necessidade de propagar para que não fique esta, como outras pesquisas, que o *Diciosinalário* de Conceitos Históricos seja recurso e fonte para outros estudantes surdos e professores surdos e ouvintes na Educação Básica.

Entende-se, também, que, no que tange o Ensino de História, o fomento a uma aprendizagem significativa, histórica, centrada no estudante é fundamental para contemplar as necessidades do estudante do século XXI e, em se tratando da Educação de Surdos, o ensino de História tem papel essencial no fomento à criticidade e compreensão dos direitos do cidadão surdo.

O percurso metodológico adotado, seja na aplicação das ações e análise dos resultados por meio da pesquisa-ação, seja na sala de aula por meio da sala de aula invertida, utilização de imagens e outros recursos midiáticos, nos possibilitou ampliar o leque de discussões no tocante aos conteúdos da História para o Ensino Básico.

Portanto, a partir de todas as discussões empreendidas neste estudo, há alguns pontos a se considerar. O primeiro deles é que há forte necessidade de se pensar o ensino, sobretudo da História, com viés inclusivo. Não podemos continuar delegando a função, que é coletiva, de educar de forma inclusiva apenas aos docentes que atuam no AEE, ou achar que essa não é uma preocupação nossa. O ensino inclusivo, como vemos, deve incluir e não integralizar, como é frequentemente entendido em muitas escolas. No que tange à educação de surdos, existem ferramentas que promovem qualidade no ensino. O uso da LIBRAS é essencial ao saber docente, mesmo compreendendo que não há condições de o professor estar em sala, discutindo os conteúdos e traduzindo simultaneamente. Pode ser até que o docente consiga, mas compreendemos que essa seja uma exceção à regra, o que é muito bom. Todavia, é pertinente o docente saber a LIBRAS para ter um contato mais amplo com o estudante surdo. E, como toda língua, sempre há o que se aprender. E o produto que serviu de fonte para este estudo é um sinônimo disso.

Como produto pedagógico, buscou-se ampliar os horizontes para além da sala da 3ª série do Ensino Médio, da Escola Estadual Dom Moisés Coêlho. Apesar de cada estudante ter o seu próprio "dicionário" – como eles mesmos denominaram –, queremos que este produto seja também fonte de pesquisa para estudantes surdos e ouvintes e professores bilíngues nas aulas de História na Educação Básica, assim como produto colaborativo, visto que os conceitos ali presentes são limitados a uma parte do currículo de História. Contudo, isto é passível de análise no espectro de outro estudo.

Rememoramos aqui o pensamento de Lacerda, Santos e Caetanos (2021). Para elas, em seu texto "Estratégias Metodológicas para o Ensino de Alunos Surdos", ser professor de surdos significa considerar suas singularidades, um fenômeno que está para além do grau e da perda auditiva, portanto, do que na medicina caracteriza como deficiência. Este está entranhado

na essência do ser, na sua capacidade de, mesmo com limitações, pertencer à sociedade: a sua visão de mundo e o espelho do seu poder de comunicação.

Na práxis educativa, ainda é sentida uma forte imantação da cultura ouvinte nos materiais didáticos. Neste ponto, a adequação curricular se faz cada vez mais necessária, envolvendo desde a seleção dos conteúdos até os métodos aplicados em sala para se obter as respostas aos objetivos preteridos no planejamento do docente. Partindo do pressuposto de que o material didático é ainda voltado para um público ouvinte, a necessidade de construir, numa sala de aula com surdos e ouvintes, um produto, como o "Diciosinalário de Conceitos Históricos", é endossada.

Lacerda, Santos e Caetano (2021) trazem uma fala que, para nós, reflete muito a narrativa de Jeanne Cristine, intérprete da LIBRAS. No contexto, elas afirmam que professores de Biologia prepararam uma aula para alunos surdos e apresentaram para uma professora surda; segundo as pesquisadoras: "A apresentação dos slides eu entendi que estavam bem organizados, perfeito!" Todavia, ela destaca que não adianta ter apresentações visuais boas se não se sabe aproveitá-las" (2021, p.191). Para a nossa entrevistada, corroborando com o excerto acima, os saberes escolares devem, para o estudante surdo, estar próximos da sua realidade, o que parece uma dificuldade no campo da História, mas é fato que todos os conteúdos são passíveis de contextualização. Para ela:

> A História ela está ali sendo explicada, sendo contada, mas eles ficam naquela inquietação que eles ficam... Tem que aprender, porque vai ser cobrado deles, com pontuação e ele não sabe. [...] Os alunos que forem fazer o Ensino Médio daqui há dois, três anos, se caírem na prova: me diga uma coisa, o que diabo foi que fizeram ali, naquelas eleições pra cá, o que foi aquilo ali[72]? Eles sabem o que fizeram, porque eles vivenciaram, eles não estavam em Brasília, mas eles vivenciaram, eles vivenciaram, eles viram na televisão, teve pessoas, intérpretes que traduziram, que disseram, eles sabem o lado da direita, do que fizeram, o que eles pensam, o da esquerda. Acompanharam todo o processo. Então, esses alunos estão aptos a responder. A menininha, a Ana Clara, só vai ter se houver um registro de um surdo: ó, em 2023, aconteceu isso, isso, isso, com figuras, pra ela, então é a mesma coisa que acontece na História. Por mais que tu fale de Dom Pedro I é uma coisa tão abstrata. A Princesa Isabel? O que foi aquela Guerra dos Farrapos, pelo amor de Deus? É tão abstrato, Guerra dos Farrapos, todo mundo se esfarrapou e foi pra rua, o que eles queriam de fato, porque, entendeu? Então são coisas muito abstratas, porque foi uma coisa que aconteceu há num sei quanto tempo.

[72] Aqui a entrevistada se refere ao processo eleitoral de 2022, especificamente ao ataque, em 2023, dos prédios do Legislativo, Executivo e Judiciário por apoiadores do ex-presidente Bolsonaro em 08 de janeiro, uma semana após a posse do presidente Lula.

Essa abstração à qual a entrevistada se refere é algo latente entre aqueles que percebem a História como ciência do passado. O que se busca desconstruir é a ideia de que os saberes inerentes ao passado possuem uma relação, seja de mudança completa ou parcial, mas também de permanências. E a visão de mundo, não somente do estudante surdo, é fundamental para fomentar uma consciência histórica.

Os resultados desta pesquisa reforçam o nosso pensamento. As práticas planejadas com vistas à observação para coleta de dados e sua respectiva análise corroboram o que dissemos anteriormente, que é possível promover espaços de inclusão das pessoas surdas em ambiente escolar e problematizar o passado dá respaldo para endossar o discurso e a luta por mais direitos e espaços para a comunidade surda.

O ato de planejar é inerente ao ser humano, deve ser, também, ao docente. E quando trazemos, nesta perspectiva, uma sala de aula inclusiva, o docente deve, por obrigação moral e ética, compreender que o planejamento parte dele, mas é uma construção coletiva.

A prática docente, sobretudo na educação de surdos, deve ser pensada com o objetivo de promover espaços de discussão entre pares, mesmo considerando as suas diferenças biológicas. A sala de aula deve ser pensada como uma comunidade e, se nela há surdos, ouvintes, cegos, autistas, ou quaisquer outros tipos que são classificados à luz da legislação, deficiências, síndromes ou transtornos, deve ser garantido, para além dos direitos que lhe são imbuídos, o fomento a um ensino (de História) equânime, a uma consciência histórica que parta da sua visão de mundo e seus saberes prévios, e também a valorização dos interesses particulares.

Infelizmente, ainda paira o estigma da precarização do ensino público no Brasil. À bem da verdade, reconhecemos que há muito o que se fazer ainda, mas, à vista de tempos idos, demos um grande passo ao reconhecer cada sujeito na sala de aula a partir do seu direito civil.

A atual situação da Escola na qual aplicamos a nossa pesquisa é um exemplo dessa dicotomia entre a infraestrutura e a prática docente, uma forte marca da educação brasileira. Nesse aspecto, vemos uma infraestrutura que, como o próprio PPP da instituição afirma, não presencia uma reforma estrutural desde 1996. Ou seja, um patrimônio que pertence a toda uma comunidade, no centro da cidade de Cajazeiras, que vinha se conservando há quase três décadas e que não resistiu às fortes chuvas que atingiram a cidade em 2023, vindo a ruir parte de sua estrutura, o que comprometeu os trabalhos escolares naquele local. Noutro ponto, o da prática docente, vemos todo um trabalho dedicado à educação buscando sobressair às dificuldades do sistema precário da educação brasileira.

Olhando para este cenário, podemos figurar a educação pública nacional – na sua prática, no seu dia-a-dia – como uma fênix que surge das cinzas, mas que voa dentro do mesmo cenário no qual findou seu ciclo anterior.

Para efeitos deste estudo, compreendemos que todos os passos tomados a fim de alcançarmos os objetivos intentados foram, mediante a realidade na qual a Escola campo estava submetida, cumpridos, visto o esforço de cada um que, como dissemos anteriormente, abraçaram a ideia, tornando da comunidade da 3ª série, turma B, uma proposta que, a priori, era nossa de forma particular.

É bem verdade que ainda há grandes lacunas na Educação de Surdos, sobretudo porque essa ainda é vista e tida, na sociedade, por um papel secundário, delegado somente quando há estudante surdo em sala. É preciso rever essa situação. Compreendemos, portanto, a educação de surdos para além do ensino, mas pela apropriação da LIBRAS como linguagem.

A LIBRAS, como língua e linguagem, necessita ser considerada, dada a sua importância, por componente curricular obrigatório na Educação Básica e não como recurso assistivo a um(a) aluno(a) surdo(a). Mesmo assim, percebemos que, quando há numa sala estudantes surdos(as), a LIBRAS é de uso restrito entre o(a) intérprete da LIBRAS e os(as) surdos(as).

A Língua Brasileira de Sinais, assim como quaisquer línguas, tem a sua complexidade e para aprendê-la, assim como o é com outras línguas, é exigida a prática. A dificuldade que muitos observam na língua é o fato de não conseguir praticar, ou ter com quem se comunicar. Mas, assim como estudamos inglês ou espanhol nas escolas e aprendemos as suas regras e nuances linguísticas, da mesma forma é preciso ter políticas públicas efetivas, que perpassem o papel da lei e cheguem à realidade escolar, que considere a LIBRAS uma língua obrigatória no currículo da Educação Básica, para além de ter, em sala ou não, uma pessoa surda inserida nela. Desta forma, quando usada somente ao ter um surdo em sala de aula, entende-se que a LIBRAS é um recurso assistivo e não uma língua com suas respectivas nuances culturais. A LIBRAS é, portanto, parte inerente à identidade cultural da população surda, que precisa ser vista com maior seriedade. Quando o estudante, quer seja surdo ou ouvinte, compreende isso, isso é um exercício de consciência histórica proveniente de uma educação histórica e significativa.

A elaboração do *Diciosinalário* de Conceitos Históricos corresponde, como afirmamos anteriormente, à elaboração de um glossário, que preferimos visualizar como um processo de construção conceitual em sala de aula. Neste sentido, a abordagem conceitual, em

sala de aula, permitiu-nos olhar com uma lupa os eventos pretéritos, mas em consonância com as problemáticas do presente, fomentando discussões acerca de cada temática.

Outro destaque que podemos elevar na fala dos estudantes, sobretudo na do Aluno Surdo, é no tocante à ampliação da carga-horária de História e à oferta de aulas de LIBRAS na Educação Básica que, apesar de seu reconhecimento por lei, ainda aparece em papel secundário. A BNCC, por exemplo, não contempla saberes na LIBRAS. Todavia, acreditamos que deva haver mais acessibilidade à LIBRAS – para surdos e ouvintes – por meio do seu ensino nas salas regulares em um movimento que amplie o reconhecimento da língua e dos direitos da população surda.

Nossa pesquisa buscou evidenciar que o contrário dessa lógica na qual o estudante surdo é imposto é possível, pois buscamos trazer os surdos e a LIBRAS para um lugar de destaque nas aulas, enquanto que o Ensino de História lhes servirá de pano de fundo. Os resultados analisados apresentam, além de práticas exitosas em sala de aula, um engajamento salutar entre todos os envolvidos.

Entre as primeiras ações que visamos para esta pesquisa foi a de apresentá-la à equipe gestora e docente, o que realizamos em planejamento anual. Da mesma maneira, aos estudantes, o que fizemos em sala de aula. O objetivo de ambas, para além de explanar sobre a pesquisa e seus anseios, era o de estimular uma atmosfera que envolvesse os principais agentes e sujeitos na educação de surdos e desta pesquisa.

Essas, assim como todas as ações planejadas, traziam no seu escopo a essência do trabalho colaborativo. Compreendemos, por isso, num conjunto de atividades e práticas que fomentem a promoção de espaços inclusivos de verdade na escola e, sobretudo, na sala de aula. Destarte, no que tange à Educação de Surdos, não se trata apenas de levar a LIBRAS para a sala de aula e, em alguns encontros, pensar que ali foi feito um trabalho inclusivo, mas, o que aplicamos na turma da 3ª série do Ensino Médio, na EEEFM Dom Moisés Coêlho, foi espaços de aprendizagem em LIBRAS e em História, onde o nosso olhar estava, para além da aprendizagem do coletivo, na inclusão dos estudantes surdos.

Cabe ressaltar que o *Diciosinalário* de Conceitos Históricos nasce dessa perspectiva de um trabalho inclusivo, mas que, sobretudo, é um reconhecimento da identidade surda e um fomento a uma consciência histórica que percebe o outro e suas necessidades na qual a única exclusão é do preconceito.

Para isso, desenvolvemos, em cada planejamento, aulas e atividades que envolvem a todos, utilizando – mesmo considerando a situação atual na qual a Escola se encontra – o

máximo de recursos midiáticos e fontes históricas que viabilizem uma aprendizagem histórica e significativa, para além da inclusão e dos saberes na LIBRAS.

O trabalho com uma história conceitual em sala de aula, embora baseado na perspectiva dos historiadores alemães Reinhart Koselleck (1992; 2004; 2020) e brasileiro José D'Assunção Barros (2021), teve como objetivo traçar um percurso próprio. Na ótica dos pesquisadores acima citados, a análise conceitual de um termo já abrange muito sobre um ou vários processos históricos, como evidenciamos, por exemplo, no conceito de *Revolução*. Todavia, buscamos nos apropriar de suas perspectivas para que pudéssemos compreender, a partir do léxico, a sua relevância histórica e, por conseguinte, a sua linguística. Esse processo nos possibilitou compreender melhor os sinais na LIBRAS.

Isso se evidencia, por exemplo, em diversos casos que mencionamos ao longo da nossa dissertação, pois, apesar de não termos um sinal para *Inconfidência*, compreendemos o que esse termo significa, qual sua história, qual a sua relevância para o contexto histórico ao qual fora inserido e, apesar de não ser uma palavra usual em nossos dias, ela aparece nos anais da História e nos livros didáticos. Portanto, o sentido de "infidelidade" a ela atribuído nos permite utilizar o sinal desta última como referência para compreender que a *Inconfidência* é uma *falta de fidelidade* que, no contexto histórico, constituiu-se perante ao soberano, monarca de Portugal numa época na qual o Brasil devia "lealdade" e "fidelidade".

Outra evidência dessa nossa afirmação está em outro olhar evidenciado em nossa pesquisa. Termos como *república, voto/votar, cidadania, democracia, constituição* e outros que nos são contemporâneos ganham, historicamente, evoluções significativas em sua estrutura linguística e estão ligados diretamente a processos históricos, quer seja na Antiguidade, quer seja em fins da Modernidade e, sobretudo, na Contemporaneidade. Cada período exige uma análise histórica própria. O léxico é uno, contudo, seu contexto histórico o molda. Buscamos evidenciar isso ao trabalhar o conceito de república que, mesmo discutindo o processo histórico que transformou o Brasil de um Império para uma *República*, marcado pelo movimento golpista de 1889, necessitamos nos ancorar na raiz do léxico *república* para que os estudantes surdos e ouvintes compreendessem do que estávamos falando.

Portanto, a perspectiva que buscamos trazer para esta pesquisa no que tange uma história conceitual em sala de aula caminha conforme a narrativa de Koselleck (2021). Para ele, "a história dos conceitos mostra, antes, que nela estão contidas as performances linguísticas próprias [...]. Os conceitos, portanto, têm também uma história própria, imanente à língua" (p. 64).

Neste sentido, compreendemos por língua, nessa afirmação do pesquisador, todas as formas de comunicação. Assim, faz-se necessário, sobretudo numa sala de aula com alunos surdos e ouvintes, que não somente o conceito, mas a história que lhe é pertencente, bem como todo o contexto histórico no qual ele esteja inserido, seja trabalhado nas línguas maternas daquele extrato da comunidade escolar, ou seja, em LIBRAS e em Língua Portuguesa.

Compreendemos esta perspectiva, e nosso estudo corrobora com nossa afirmação, traz à tona uma aprendizagem histórica e significativa. Neste sentido, e mediante a fala dos estudantes na roda de conversa, podemos constatar que a aprendizagem, apesar de significativa nos encontros que realizamos ao longo do percurso da pesquisa, nota-se, devido ao incidente ocorrido na instituição e todo o desenrolar de ações até chegarmos ao sistema de rodízio, que eles agregam a este método um fator relevante no que tange à existência de mais atividades. Nas falas, assim como em nossas observações, podemos perceber que houve um fracionamento da lógica do aprendizado não somente em História, mas também em outras áreas do conhecimento.

Ressaltamos que esse fracionamento também foi sentido mesmo nas aulas na sala cedida pelo Exército. Contudo, reiteramos que, nas atividades desenvolvidas, conseguimos alcançar os objetivos pretendidos na pesquisa. Adotamos, portanto, uma postura, como todo docente, a fim de aproveitarmos e otimizarmos ao máximo o aprendizado nos encontros que nos eram permitidos. Uma lógica que, se estivéssemos, como o programado, em condições naturais de aula no prédio da escola, teríamos otimizado ainda mais.

O olhar que trouxemos à nossa pesquisa flutua por diversos campos, não poderia ser contrário, pois compreendemos que a educação é esse emaranhado de saberes. A educação contemporânea não pode ser vista como nos modelos pedagógicos tradicional ou tecnicista, de saberes isolados, mas sim interdisciplinares. Não se concebe, do nosso ponto de vista, um ensino de História sem compreender didática, pedagogia, ensinar e, óbvio, História.

A vivência da ciência histórica em sala de aula prevê experienciar o passado pelo encantamento do próprio passado. Não um saudosismo, mas uma curiosidade do que era, do que mudou e do que e por que permaneceu. Esse olhar está para além da memorização, ele encontra-se na vivência histórica fruto de um trabalho que instigue a consciência histórica.

No que tange ao ensino de História numa perspectiva inclusiva e bilíngue, no caso da educação de surdos, a ludicidade é o caminho pelo qual podemos alcançar uma aprendizagem histórica e significativa. O *Diciosinalário* de Conceitos Históricos buscou trazer essa ótica

através da exploração de recursos midiáticos que permitissem dialogar com o passado e contextualizar/problematizar o presente.

Afinal, por que aprendemos História? Essa pergunta que fizemos e respondemos diversas vezes ao longo da nossa narrativa se apresenta evidente a cada ação desenvolvida em sala de aula. O passado não é mais aquela coisa velha, passível de esquecimento, mas sim o ponto crucial para a compreensão de quem somos e do que queremos. Não nos permite iludir com teorias fascistas vãs. Estudar História empreende um olhar diferenciado sobre o passado, não apenas pelo método dos historiadores, mas pelo desenrolar da narrativa dos professores que caminham lado a lado com as pesquisas, as fontes que são evidenciadas e trazidas dentro e fora dos livros didáticos. O professor de História é também historiador, mas é, acima de tudo, um contador de histórias.

O nosso inquietar, portanto, estava atrelado à própria situação na qual a escola vivenciava, pois ali entendíamos o impacto – que foi notório nas falas dos estudantes – das aulas remotas e do sistema de rodízio, considerados por eles como uma redução das aulas, mesmo tendo tomado como solução a solicitação do espaço do Tiro de Guerra para algumas das atividades.

Também é pertinente ressaltar que, mesmo com todo o desafio que nos foi imposto, conseguimos, como observado na fala dos estudantes, movimentar o corpo docente para o desenvolvimento de atividades em LIBRAS. Este não era um dos objetivos preteridos na pesquisa, mas se tornou uma feliz consequência do trabalho que desenvolvemos.

É bem verdade que ensinar História no tempo presente é um forte desafio, pois há um descrédito ao componente, endossado por práticas que não atraem. Ao nosso ver, o docente deve buscar se atualizar para perceber as transformações e a própria diversidade de sua sala de aula e implementar ações pontuais e práticas que se proponham dialogar com os estudantes, estabelecer com eles uma relação harmônica. Isso, para a educação de surdos, para além do ensino de história, é fundamental.

O aprendizado, para que seja significativo, é preciso que estudantes e professores estejam em sintonia uns com os outros para que a aula flua. Grande parte das atividades que serão propostas em aula vem do planejamento docente, mas para que isso aconteça se faz necessário que o profissional conheça a sua turma e saiba, portanto, o que é aplicável ou não. Todavia, os estudantes, apesar de compreendermos que possam ou não se identificar com um específico componente curricular, devem estar abertos para se deixar atrair pela aula planejada

pelo professor. A educação é, sobretudo, uma engrenagem que só se movimenta quando cada peça trabalha em conjunto.

Considerando que, apesar dos anos pandêmicos e do ensino remoto, assim como a realidade atual da escola, percebemos, ao longo da aplicação da pesquisa, que os estudantes ainda apresentam algumas dificuldades que buscamos sanar com as orientações em sala de aula. Percebemos, portanto, que necessitamos prosseguir, amadurecendo cada ação e, assim como foi a experiência na turma do 3ºB, na Escola Estadual Dom Moisés Coêlho, vivenciá-la em outras realidades e com novos sujeitos.

Destarte, é possível considerar que o *Diciosinalário* de Conceitos Históricos foi uma experiência fortuita, de relevante aprendizado, que atendeu, mesmo sob as condições nas quais conseguimos aplicar a pesquisa - o que evidencia que a educação está para além das dificuldades humanas. Por fim, a pesquisa, seu produto e seus resultados revelam que há possibilidades viáveis, não somente no âmbito do ensino de História, mas, mais precisamente nele, de uma inclusão, de uma educação de surdos de qualidade e respeito ao outro.

Partimos da premissa de que, como o *Diciosinalário* de Conceitos Históricos é a fonte e ao mesmo tempo o produto final desta pesquisa, ele também traz consigo uma função social, visto que compartilharemos este produto com outros docentes de História e discentes. Portanto, o alto número de vocábulos para os conteúdos descritos evidencia, para além dessa função social, a nossa preocupação em ressaltar todos os termos e seus respectivos conceitos que possam gerar dúvidas nos estudantes, visto que esta é uma produção da Educação Básica[73].

Afinal, o *Diciosinalário* de Conceitos Históricos é um produto, fruto de uma ação colaborativa em sala de aula, e colaborativo deve permanecer, reconhecendo as regionalidades, as nuances da LIBRAS e o protagonismo dos estudantes e, sobretudo, da comunidade surda cajazeirense. Torná-lo um instrumento público é fundamental para a sua difusão. Não se trata, portanto, de reconhecimento pessoal, mas de propagação do conhecimento que lhe é imbuído.

Como dissemos, a LIBRAS, assim como quaisquer outras línguas, para além de sua complexidade, é marca de uma identidade inerente à população surda. Isso, para além de se mostrar histórico por natureza, é fundamental para o fomento de uma consciência histórica da população surda, mas também é uma luta constante pela sua difusão, afinal, os surdos não se comunicam somente entre eles; existe um mundo, e todos estamos nele.

[73] O que não impede de vir a ser trabalhado na Educação Superior, por exemplo. Contudo, a linguagem e o formato do *Diciosinalário* de Conceitos Históricos têm por base o público da Educação Básica.

Olhar para a LIBRAS, por exemplo, é enxergar todo o histórico de lutas por direitos da população surda que tanto mencionamos outrora. Uma luta que aqui escreve mais um capítulo e que anseia por mais espaços. Cremos, como já apontamos anteriormente, que estar e ser presente no currículo da Educação Básica, como disciplina obrigatória, seja a próxima batalha.

Destarte, devemos olhar com historicidade para o mundo à nossa volta. E a História, por meio de sua didática na Educação Básica, nos possibilita e ensina a fazer isso. Para além dos conteúdos didáticos, aprender História é compreender que somos frutos de um passado – de lutas, de conquistas, de perspectivas e de anseios. É mais do que uma ciência que estuda o passado; a História está no presente, que é consequência desse tempo pretérito.

Falamos português por uma razão. Aprendemos a língua, pois ela nos é ensinada desde o berço, mas também somos instigados a procurar as formas comunicativas deste mundo globalizado. Assim, por que não explorar a LIBRAS? O questionamento que suscita o diálogo também fundamenta a luta.

A luta dos surdos tem uma razão histórica, pois é dotada de criticidade e consciência históricas. É essa a função do olhar para o passado: reparar – apesar de não gostarmos muito dessa expressão –, no presente, essa exclusão. Afinal, para onde vão os surdos após o término do ciclo da Educação Básica? Quantos chegam à Educação Superior? Qual o lugar do surdo na sociedade atual? Todas essas questões necessitam ser revistas, pois a inclusão, não somente dos surdos, mas dos demais, não deve ser preocupação somente da escola ou do Estado, mas sim da sociedade como um todo. Isso porque, na escola, preparamos para a vida em sociedade, e que sociedade nossos surdos terão ou encontrarão?

Para Sacks (2021):

> Linguagem e pensamento, para nós, são sempre pessoais – nossas elocuções, nos expressam, e nossa fala interna também. Portanto, para nós, a língua parece ser uma efusão, uma espécie de transmissão espontânea do eu. Não nos ocorre, a princípio, que ela tem de possuir uma *estrutura*, uma estrutura do tipo imensamente intricado e formal. [...] Mas a imensa, a inigualável liberdade da língua não seria possível sem restrições gramaticais extremas. (SACKS, 2021, p.68)

O extrato traz uma questão muito pertinente que estabelece um elo entre a Linguagem e a História e reflete bem o que propomos nesta pesquisa. Como vimos afirmando, a língua é parte da identidade de um determinado povo, nação ou comunidade, destarte, não podemos conceber a identidade sem uma memória, o que preceitua a construção de uma história coletiva. Assim sendo, propomos fomentar, no campo da educação histórica, uma consciência histórica

a partir da aproximação das identidades entre os estudantes surdos e ouvintes, elevando, para além da comunicação, a compreensão da História e da Identidade da população surda por meio da LIBRAS.

Esse nosso olhar, materializado no *Diciosinalário* de Conceitos Históricos, aliou saberes que possibilitaram trabalhar todos os elementos inerentes à História, à LIBRAS e a cada sujeito partícipe, sempre na perspectiva de Caimi (2015), que trouxemos como lema, pois "Para ensinar História a João é preciso entender de ensinar, de História e de João" (p.111). Esse olhar nos permitiu, ainda mais, compreender a sala de aula para além dos conteúdos, mas para a historicidade dos fatos, da visão e vivências do mundo trazidos pelos nossos estudantes para a sala de aula, das suas perspectivas a fim de estabelecer convivências e saberes coletivos.

Consideramos, portanto, relevante a estrutura que desenvolvemos nesta pesquisa, pois, apesar de termos nos deparado ao longo do percurso metodológico com sinalários, quer seja em canais do YouTube ou pela criação de sinais considerando o contexto histórico, por exemplo, a construção de um dicionário e também sinalário, portanto, um *Diciosinalário*, que trouxesse além dos sinais, uma abordagem conceitual de termos históricos, é inédito e, ao mesmo tempo, um pontapé inicial para fomentar o desenvolvimento de outras visões. Como dissemos ao longo do nosso texto, este não é um produto fechado, acabado, o *Diciosinalário* de Conceitos Históricos nasceu colaborativo e assim deve permanecer.

REFERÊNCIAS

AGUDO, Juan M. Pérez. La Psicopedagogía Sordomudística de Juan de Pablo Bonet. *In:* ARSENIO, Jose Gabriel Storch de Garcia y; RICAO, Antonio Gascón. **Homenaje a Juan de Pablo Bonet:** pioneiro de la educacíon oral de los sordos (Coord.). Institución Fernando el Católico: Zaragoza, 2020, p.471-502.

ALBRES, Neiva de Aquino. Comunicação em LIBRAS: para além dos sinais. *In:* LARCEDA, Cristina Broglia Feitosa de. SANTOS, Lara Ferreira dos (Org.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à LIBRAS e educação de surdos. 4ª reimp. São Carlos: EdUFSCar, 2021, p.99-113.

ALMEIDA, Gladis Maria de Barcellos. **A problemática epistemológica em terminologia:** relação entre conceitos. Alfa, São Paulo, nº 42, vol especial, 1998, p.223-233.

ANDRADE, Juliana Alves de; PEREIRA, Nilton Mullet (org.). **Ensino de História e suas práticas de pesquisa**. 2ªed. São Leopoldo: Editora Oikos, 2021.

ARSENIO, Jose Gabriel Storch de Garcia y; RICAO, Antonio Gascón. **Homenaje a Juan de Pablo Bonet:** pioneiro de la educacíon oral de los sordos (Coord.). Institución Fernando el Católico: Zaragoza, 2020.

AZEVEDO, Estênio Ericson Botelho de; AQUINO, João Emiliano Fortaleza de; HORA, Mariana Marques da. **Questão Surda:** compreendendo o audismo como expressão da questão social. Temporalis, Brasília, ano 21, n. 42, p. 188-205, jul./dez. 2021.

BACELLAR, Arnaldo de Oliveira. **A Surdo Mudez no Brasil:** (Cadeira de Hygiene). Tese de Doutoramento em Medicina (1926). Série Histórica. Rio de Janeiro: INES, 2013.

BANDEIRA, Maria Ilzanetti. **A Escola Especial "Francisco de Assis"**: sua origem, sua história, sua vida. Monografia. Especialização em Metodologia do Ensino. Universidade Federal da Paraíba, Centro de Formação de Professores, Cajazeiras, 1992.

BANNEL, Ralph Ings [*et.al*]. **Educação no século XXI**: cognição, tecnologias e aprendizagens. Petrópolis/Rio de Janeiro: Vozes/Editora PUC, 2006.

BARCA, Isabel (org.). **Para uma educação histórica de qualidade**: Atas da Quarta Jornada Internacional de Educação Histórica. Braga: Universidade do Minho, 2004.

_____. (Org.) **Para uma Educação Histórica de Qualidade**. Atas da Quarta Jornada Internacional de Educação Histórica. Braga: Centro de Investigação em Educação / Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004.

_____. Aula Oficina: do projeto à avaliação. *In*: BARCA, Isabel. (Org.) **Para uma Educação Histórica de Qualidade**. Atas da Quarta Jornada Internacional de Educação Histórica. Braga: Centro de Investigação em Educação / Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p.131-144.

_____. **Educação Histórica:** uma nova área de investigação. Revista da Faculdade de Letras (História), Porto, III série, vol.2, 2001, p.13-21.

BARROS, José D.'Assunção. **O uso dos conceitos:** Uma abordagem interdisciplinar. Editora Vozes, 2021.

BEDAQUE, Selma Andrade de Paula. **Atendimento Educacional Especializado**. Mossoró: EdUFERSA, 2015.

_____. **O Atendimento Educacional Especializado no Processo de Inclusão Escolar, na Rede Municipal de Ensino de Mossoró/RN**. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2011.

BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. **Sala de Aula Invertida:** uma metodologia ativa de aprendizagem. Afonso Celso da Cunha Serra (trad.). Rio de Janeiro: LTC, 2021.

BEZERRA, Danieli Machado. **Um contraponto Lacaniano e a História dos Conceitos de Reinhart Koselleck**: uma análise comparativa. Tese (Doutorado em História Comparada). Instituto de História, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, p.253, 2016.

BOSCHI, Caio César. **Por que estudar História?** São Paulo: Ática, 2007.

BRAGA JUNIOR, Francisco Varder; BEDAQUE, Selma Andrade de Paula. **Deficiência Auditiva e Atendimento Educacional Especializado**. Mossoró: EdUFERSA, 2015.

BRASIL. Comitê de Ajudas Técnicas. **Tecnologia Assistiva**. Brasília: 2009.

_____. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 11 out. 2022.

_____. **Decreto nº 5.526, de 22 de dezembro de 2005.** Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em 11 out 22.

_____. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

_____. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em 11 out. 2022.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em 07 out. 2022.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018

_____. Ministério da Educação. **Manual de Orientação:** Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais. Brasília: 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Guia de Livros Didáticos:** PLND 2018. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/pnld-2018/>. Acesso em 02 jul 2023.

BREGONCI, Aline de Menezes. História: pensando e construindo o currículo da sala bilingue, a partir da pedagogia da diferença. *In:* VICTOR, Sonia Lopes (et.al) (orgs). **Práticas Bilingues:** caminhos possíveis na educação de surdos. Vitória: GM, 2020, p.43-54.

CAIMI, Flávia Eloisa. **O que precisa saber um professor de História?**. Revista História & Ensino, Londrina, v. 21, n. 2, p. 105-124, jul./dez. 2015.

CAPOVILLA, Fernando C. **Filosofias Educacionais em relação ao surdo:** do oralismo à comunicação total ao bilinguismo. Revista Brasileira de Educação Especial, v.6, n.1, 2000, p.99-116.

CASTRO JÚNIOR, Gláucio de. **Cultura Surda e Identidade:** estratégias de empoderamento na constituição do sujeito surdo. *In:* ALMEIDA, Wolney Gomes. (org.). **Educação de Surdos:** formação, estratégias e prática docente. Ilhéus: Editus, 2015, p. 11-26.

CERRI, Luis Fernando. **Ensino de História e Consciência Histórica:** implicações didáticas de uma discussão contemporânea. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2011.

_____. **Os Conceitos de Consciência Histórica e os Desafios da Didática da História**. Revista de História Regional, *[S. l.]*, v. 6, n. 2, 2007. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/rhr/article/view/2133>. Acesso em: 17 set. 2022.

CORRÊA, Adriana Moreira de Souza. **Avaliação do Aluno Surdo na Escola Regular:** pressupostos e práticas de professores de uma escola da rede pública de Cajazeiras/PB. Mestrado em Ensino. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, 2020.

COSTA FILHO, Joaquim Alves da; GALVÃO, Josias de Castro. Ensino Superior Público e Privado e suas implicações na reestruturação do espaço urbano de Cajazeiras-PB. *In*: CARDOZO, Eduardo de Lara (org). **A sociedade e o espaço geográfico brasileiro.** Atena Editora: Curitiba, 2017, p.124-143.

CROCHIK, José Leon. **Educação Inclusiva e Preconceito:** desafios para a prática pedagógica. *In:* MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves (Org.). **O professor e a educação inclusiva:** formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 39-59.

DA SILVA, Regiane Aparecida; FELICIO, Cinthia Maria. **Rotação por estações:** uma proposta didática para a formação integral na Educação de Jovens e Adultos. Produto Educacional. Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica. Morrinhos: IFGO, 2020.

DE BARROS, Diana Luz Pessoa. **O Discurso do Dicionário**. Alfa, São Paulo, n. 40, 2000, p. 75-96.

DEMO, Pedro. **Educação Hoje:** "novas" tecnologias, pressões e oportunidades. São Paulo: Atlas, 2009.

DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda Leila Santos; MARTINS, Silvana Neumann. **Os princípios das metodologias ativas no ensino**: uma abordagem teórica. Revista Thema, vol. 14, nº 1, 2017, p.268-288.

DUMONT, Luiza Mirante Moraes; CARVALHO, Regina Simplício; NEVES, Álvaro José Magalhães. **O peerinstruction como proposta de metodologia ativa no ensino de química**. Journal Of Chemical Engineering And Chemistry: Revista de Engenharia Química e Química, Viçosa, v. 2, n. 3, p. 107-131, 2016.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. [*et.al*]. **Didática e Docência:** aprendendo a profissão. Brasília: 2011.

FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura Caretta. **Políticas de Educação Bilingue para Surdos:** o contexto brasileiro. Educar em Revista, Edição Especial, n.2, 2014, p.51-69.

FERREIRA, Marieta de Morais; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. (Coord.). **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

FILATRO, Andrea; CAVALCANTI, Carolina Costa. **Metodologias Inov-ativas na educação presencial, a distância e corporativa.** São Paulo: Editora Saraiva, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25ªed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRONZA, Marcelo. **Consciência Histórica, consciência moral em relação com a natureza para uma didática humanista da História em Jörn Rüsen.** Revista METIS, v.19, n.38, jul-dez, 2020, p.81-97

GABRIEL, Carmem. Currículo de História. *In:* FERREIRA, Marieta de Morais; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. (Coord.). **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRS, 2009.

GERMINIARI, Geyso D. **Educação Histórica:** a constituição de um campo de pesquisa. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.42, p. 54-70, jun/2011.

GLUFKE, Carlos Eduardo Cossettin. **Metodologias Ativas no Ensino de História**: sala de aula invertida aplicada no Ensino Médio da Escola Marista de Santa Maris-RS. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, p.126, 2019.

GONÇALVES, Maria de Jesus; FURTADO, Ulisses de Melo. **Educação a Distância e Tecnologia Assistiva**. Mossoró: EdUFERSA, 2015.

JESUS, Patrícia Gonçalves de; RIBEIRO, Cristiane Maria. **Oficina pedagógica:** um produto educacional como oportunidade de conhecimento das ações afirmativas. Urutaí: 2021.

JUSTA JUNIOR, Haroldo Peixoto da. **O Ensino de Filosofia para Surdos na Perspectiva Bilingue (LIBRAS/Português Escrito).** Dissertação. Mestrado Profissional em Filosofia. Universidade Federal do Ceará, 2022.

KEZIO, Gérison Fernandes Lopes. **Oralismo, comunicação total e bilinguísmo**: propostas educacionais e o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita de surdos. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE LETRAS , 1., 8 a10 de jun.2016, Bacabal (MA). Anais... Bacabal (MA): EDUFMA. 2016. p. 166-180. Tema: Linguagem e diversidade cultural.

KOSELLECK, Reinart. **História de Conceitos**: estudos sobre a semântica e a pragmática da linguagem política e social. Tradução: Markus Hediger. Rio de Janeiro, Contraponto, 2020.

_____. **Historia de los conceptos y conceptos de historia**. Revista Ayer, n.53, 2004, p.27-45.

_____. **Uma História dos Conceitos:** problemas teóricos e práticos. Revista Estudos Históricos, vol. 5, n. 10, Rio de Janeiro, 1992, p.134-146.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; LODI, Ana Claudia Balieiro. **A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos:** princípios, breve histórico e perspectivas. *In:* Idem (Org.). Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. 4ª ed. Editora Mediação: Porto Alegre, 2014, p.11-32.

LARCEDA, Cristina Broglia Feitosa de. SANTOS, Lara Ferreira dos; CAETANO, Juliana Fonseca. **Estratégias metodológicas para o Ensino de Alunos** Surdos. *In:* LARCEDA, Cristina Broglia Feitosa de. SANTOS, Lara Ferreira dos (Org.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à LIBRAS e educação de surdos. 4ª reimp. São Carlos: EdUFSCar, 2021, p.185-200.

LARCEDA, Cristina Broglia Feitosa de. SANTOS, Lara Ferreira dos (Org.). **Tenho uma aluno surdo, e agora?** Introdução à LIBRAS e educação de surdos. 4ª reimp. São Carlos: EdUFSCar, 2021.

LODI, Ana Claudia Balieiro; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de (Org). **Uma escola, duas línguas:** letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. 4ª ed. Editora Mediação: Porto Alegre, 2014

MANTOAN, Maria Teresa Égler (org.). **O Desafio das Diferenças nas Escolas**. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____. **Inclusão Escolar**: O que é? Por que? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

MARRERA, Fernando Milani; SOUZA, Uirys Alves de. **A tipologia da consciência histórica em Rüsen**. Revista Latino-Americana de História, vol. 2, nº6, edição especial, agosto 2013, p.1069-1078.

MARTINEZ, Albertina Mitjáns; TACCA, Maria Carmem Vilela Rosa (Org.). **Possibilidades de Aprendizagem:** ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência. Campinas: Editora Alínea, 2011.

MARTINS, Estevão Chaves de Rezende. Consciência e Educação Históricas. *In:* ANDRADE, Juliana Alves de; PEREIRA, Nilton Mullet (org.). **Ensino de História e suas práticas de pesquisa**. 2ªed. São Leopoldo: Editora Oikos, 2021, p.47-62.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petropolis: Vozes, 2016.

MORIN, Edgar. A Noção de Sujeito. *In:* SCHNITMAN, Dora Fried. **Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade**. Jussara Haubert Rodrigues (Trad.). The Taos Institute: 2014, p. 45-58.

MUNDO EDUCAÇÃO. **Cidadania**. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/geografia/cidadania.htm>. Acesso em 13 out. 2022.

OLIVEIRA, Ana Cristina Barbosa de. SANTOS, Carlos Alberto Batista dos. FLORÊNCIO, Roberto Remígio. **Métodos e Técnicas de Pesquisa em Educação**. Revista Científica da FASETE, 2019.1, p. 36-50. 2019.

PACHECO, José. [et.al.]. **Caminhos para Inclusão:** um guia para o aprimoramento da equipe escolar. Tradução: Gisele Klein. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Operacionais das Escolas da Rede Estadual de Educação da Paraíba**. 2023. Disponível em: <https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao/consultas/DiretrizesOPEscolas.pdf>. Acesso em: 05 jul 2023.

PERLIN, Gladis. **Alternativas metodológicas para o aluno surdo**. Santa Maria: UFSM, 2005.

PIBID-História. **Relatório do Diagnóstico do Espaço Escolar, Professores, Alunos e Histórico da Escola Dom Moisés Coêlho**. 2014. Disponível em: <https://silo.tips/download/universidade-federal-de-campina-grande-centro-de-formaao-de-professores-unidade--10>.

PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira. **Da Era das Cadeiras Isoladas à Era dos Grupos Escolares na Paraíba.** Campinas: Editores Associados, 2002.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Dom Moisés Coêlho, Cajazeiras, 2022.

QUADROS, Ronice Müller de; PERLIN, Gladis. **Estudos Surdos II**. Petrópolis: Editora Arara Azul, 2007.

RAAD, Ingrid Lilian Fuhr; TUNES, Elizabeth. Deficiência como latrogênese. *In:* MARTINEZ, Albertina Mitjáns; TACCA, Maria Carmem Vilela Rosa (Org.). **Possibilidades de Aprendizagem:** ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência. Campinas: Editora Alínea, 2011, p.15-45.

RAMOS, Rossana. **Inclusão na prática:** estratégias eficazes para a educação inclusiva. 2ªed. São Paulo: Summus, 2010.

RICAO, Antonio Gascón. **Pedro Ponce y Juan de Pablo Bonet, dos doctrinas pedagógicas enfrentadas**. Site Cultura Sorda. Barcelona: 2013. Disponível em: <https://cultura-sorda.org/pedro-ponce-y-juan-de-pablo-bonet-dos-doctrinas-pedagogicas-enfrentadas/>. Acesso em 15 jan 23.

RODRÍGUEZ, Mª Paz González; POBLACIÓN, Gaspar F. Calvo. **Ponce de León y la enseñanza de sordomudos**. *In:* Coloquio de Historia de la Educación, XV, 2009, Pamplona-Iruñea. Navarra: Universidad Pública de Navarra, p.627-638.

RÜSEN, Jörn. Aprendizado Histórico. *In:* SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; MARTINS, Estevão de Rezende. (Org.). **Jörn Rüsen:** contribuições para uma teoria da didática da História. Curitiba: WA Editores, 2016, p.83-92.

_____. Aprendizado Histórico. *In:* SHIMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: Editora UFPR, 2011, p. 41-49.

_____. **Didática da História:** passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. Revista Práxis Educativa, vol 1, nº 2, Paraná, jul/dez, 2006, p.7-16.

SANDER, Ricardo Ernani; MORI, Nerli Nonato Ribeiro. **História da Educação de Surdos no Brasil**. 2015, p.1-16.

SANTANA, Ana Paula. **Surdez e Linguagem**: aspectos e implicações neurolinguísticas. São Paulo: Plexus, 2007.

SASSAKI, Cláudio. **O que muda nas salas quando se aplica a sala de aula invertida?** Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/3376/blog-tecnologia-educacao-como-funciona-sala-de-aula-invertida>. Acesso em 1º out 2022.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: Editora UFPR, 2011.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; MARTINS, Estevão de Rezende. (Org.). **Jörn Rüsen:** contribuições para uma teoria da didática da História. Curitiba: WA Editores, 2016.

SCHLÜNZEN, Elisa Tomoe Moriya; DI BENEDETTO, Laís dos Santos; SANTOS, Danielle Aparecida do Nascimento dos. **História das Pessoas Surdas:** da exclusão à política educacional brasileira atual. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/47935/1/u1_d24_v21_t02.pdf>. Acesso em 25 fev 2023

SILVA, Francisco Uélisson da. **Surdos/as que se constroem Surdos/as:** o despontar do movimento linguístico-cultural surdo na cidade de Cajazeiras/PB. Mestrado em Educação. Universidade Federal da Paraíba, Centro de Educação. 2017.

SILVA, Isaíde Bandeira da. **O Livro Didático de História no Cotidiano Escolar.** Curitiba: Appris, 2014.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de Conceitos Históricos**. 2ed., São Paulo: Contexto, 2009.

SILVEIRA JUNIOR, Carlos Roberto. **Sala de Aula Invertida:** por onde começar? Goiás: IFGO, 2020.

STRÖBEL, Karin Lilian. História dos Surdos: representações "mascaradas" das identidades surdas. *In:* QUADROS, Ronice Müller de; PERLIN, Gladis. **Estudos Surdos II**. Petrópolis: Editora Arara Azul, 2007, p.18-37.

_____. **História da Educação de Surdos**. Florianópolis: UFSC, 2019.

TEIXEIRA, Alanna de Jesus. **O Ensino de História através da Construção de Conceitos:** reflexão a partir da experiência dos estágios de docência. *In:* Seminário de Estudos Históricos, XII, 2015, Novo Hamburgo. Anais. Novo Hamburgo: Feevale, 2015.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. Col. Temas Básicos de... 2ªed. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1986.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação**: uma introdução metodológica. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

VICTOR, Sonia Lopes (et.al) (orgs). **Práticas Bilingues:** caminhos possíveis na educação de surdos. Vitória: GM, 2020

Livros Didáticos:

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História:** sociedade e cidadania. 2º ano. Col. História Sociedade e Cidadania. 2ª ed. São Paulo: FTD, 2016.

BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myrian Becho. Da Regência ao Segundo Reinado, *In:* Idem. **História:** Das cavernas ao terceiro milênio. 2º ano. 4ª ed. São Paulo: Moderna, 2016.

Slide:

COSTA, Tárcia. **História da Educação de Surdos**. 2016. Slide. Disponível em: <https://prezi.com/kpk6cftrvspo/na-historia-de-surdos-dividimos-em-3-grandes-fases/>. Acesso em 28 fev 2023.

Site:

Academia de LIBRAS. **Ernest Huet**: o homem que "inventou" a LIBRAS. Disponível em: <https://academiadeLIBRAS.com/blog/ernest-huet/>. Acesso em 25 fev 2023

Associação de Surdos de João Pessoa. Disponível em: <http://asjp.org.br/historia>. Acesso em 12 mar 2023.

Cajazeiras. Wikipedia. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Cajazeiras>. Acesso em 19 mar 2023

IBGE. Cajazeiras. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/cajazeiras/panorama>. Acesso em 26 mar 2023

MPPB. Relação de Entidades Governamentais e Não-Governamentais de Apoio às Pessoas com Deficiência em João Pessoa (2018). Disponível em: <https://www.mppb.mp.br/index.php/17-estatico/20031-relacao-de-entidades-governamentais-e-nao-governamentais-de-apoio-as-pessoas-com-deficiencia-em-joao-pessoa-marco-2018>. Acesso em 13 mar 2023.

OLIVEIRA, Ruam. **Educação Inclusiva é assunto para todas as etapas de formação de professores.** 2023. Disponível em: <https://porvir.org/educacao-inclusiva-e-assunto-para-todas-as-etapas-de-formacao-de-professores/?gad_source=1&gclid=Cj0KCQiAv8SsBhC7ARIsALIkVT2Q4GKMZSIkrCtr7ohmLGdNpzGrObE9hzu3Ft9AwvxnVxJhMMqNnvQaAhwmEALw_wcB>. Acesso em 12 dez 2023.

Paraíba Criativa. **Dom Moisés Coêlho**. Disponível em: <https://www.paraibacriativa.com.br/artista/dom-moyses-sizenando-coelho>. Acesso em 08 abr 2023.

PARAÍBA, Funad. Disponível em: <https://funad.pb.gov.br/a-funad>. Acesso em 12 mar 2023.

RODRIGUES, Edivan. **Cajazeiras Ensinou a Paraíba a Ler**. 2012. Disponível em: <https://www.diariodosertao.com.br/coluna/cajazeiras-ensinou-a-paraiba-a-ler>. Acesso em 19 mar 2023.

TOURINHO, Mário. **Funad, 30 anos!**. 2019. Disponível em: <https://paraibaonline.com.br/colunistas/mario-tourinho-funad-30-anos/>. Acesso em 12 mar 2023.

APÊNDICES

GOVERNO DA PARAÍBA
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA
9ª GERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO
E.E.E.F.M. DOM MOISÉS COÊLHO

PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

APÊNDICE I – PLANO DE AULA, TEMA: EMANCIPAÇÃO POLÍTICA DO BRASIL E PRIMEIRO REINADO

PLANO DE AULA

1. IDENTIFICAÇÃO

Professor:	**Disciplina:**	**Tema:**	**Quant. de Aulas:**
JEFFERSON FERNANDES DE AQUINO	HISTÓRIA	Emancipação Política do Brasil e o Primeiro Reinado	7 aulas

2. PLANO

	OBJETIVOS	**CONTEÚDOS**	**RECURSOS**
GERAL	Compreender, a partir do processo emancipatório brasileiro, a formação política e identitária nacional, discutindo conceitos de emancipação, ao mesmo tempo que estabelece um comparativo entre os conceitos de reino e império, tendo em vista a formação territorial brasileira, assim como outros conceitos inerentes ao conteúdo proposto.	🕮 **Revoltas na colônia** 🕮 **Vinda da Família Real** 🕮 **Insurreição pernambucana** 🕮 **Emancipação Política do Brasil** 🕮 **Primeiro Reinado**	➢ Caderno específico para o *diciosinalário*; ➢ Data show; ➢ Quadro branco e pincel; ➢ Imagens impressas.
ESPECÍFICOS	➢ Analisar o processo histórico que culminou na emancipação política do Brasil, problematizando a função e participação de cada agente social; ➢ Inferir, no que tange à formação política do Primeiro Reinado, os espaços de poder, assim como os revezes do governo de D. Pedro I (1822-1831); ➢ Empregar coerentemente os conceitos associados ao conteúdo/período histórico trabalhado.		

HAB. BNCC	❖ **EM13CHS101:** Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais. ❖ **EM13CHS103:** Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos e geográficos, gráficos, mapas, tabelas, tradições orais, entre outros). ❖ **EM13CHS203**: Comparar os significados de território, fronteiras e vazio (espacial, temporal e cultural) em diferentes sociedades, contextualizando e relativizando visões dualistas (civilização/barbárie, nomadismo/sedentarismo, esclarecimento/obscurantismo, cidade/campo, entre outras).
	❖ **EM13CHS404**: Identificar e discutir os múltiplos aspectos do trabalho em diferentes circunstâncias e contextos históricos e/ou geográficos e seus efeitos sobre as gerações, em especial, os jovens, levando em consideração, na atualidade, as transformações técnicas, tecnológicas e informacionais. ❖ **EM13CHS603**: Analisar a formação de diferentes países, povos e nações e de suas experiências políticas e de exercício da cidadania, aplicando conceitos políticos básicos (Estado, poder, formas, sistemas e regimes de governo, soberania etc.).

3. PROCEDIMENTOS

<table>
<tr><th colspan="2">AULA</th><th colspan="2">DESENVOLVIMENTO</th></tr>
<tr><th>Nº</th><th>Conteúdo</th><th>Em Casa*</th><th>Na Aula</th></tr>
<tr><td>1</td><td>As revoltas na colônia</td><td>✓ Vídeos:
✓ https://youtu.be/WaFF90QMXFI
✓ https://youtu.be/xqv1cM_8S9s
✓ https://youtu.be/fwr0fgo0CS4</td><td>✓ Montagem de um quadro comparativo utilizando o sistema de rotação por estação. A turma será dividida em grupos que, após estudarem sobre tais movimentos, compartilharão seus conhecimentos preenchendo uma tabela. Cada estudante passará por todos os grupos a fim de discutir a Conjuração Mineira, a Conjuração Baiana, Revolta de Beckman, Guerra dos Mascates, Guerra dos Emboabas e a Revolta Felipe dos Santos; assim como os conceitos de.revolta, conjuração, inconfidência e revolução.
Modelo do Quadro Comparativo
<table>
<tr><th></th><th>Revolta de Beckman</th><th>Revolta de Vila Rica</th><th>Revolta Felipe dos Santos</th></tr>
<tr><td>Quem:</td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>Quando:</td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>Por quê:</td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>Onde:</td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>Como:</td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>Consequências</td><td></td><td></td><td></td></tr>
</table></td></tr>
</table>

2	Vinda da Família Real e a Insurreição Pernambucana	✓ Prévia: Leitura do material apostilado; ✓ Após a aula: Pesquisa de conceitos alinhados ao conteúdo: *derrama, alferes, Bloqueio Continental.*	✓ Aula dialogada com o auxílio de slides em powerpoint; ✓ Fechamento da discussão dos conceitos de ***revolta, conjuração, inconfidência, revolução*** e ***insurreição***.
3	Emancipação Política do Brasil e o Primeiro Reinado	✓ Prévia: Vídeo (https://youtu.be/0K1Pd83TQIk) ✓ Após a aula: Pesquisa e comparação dos conceitos de *reino* e *império*.	✓ A proposta de utilização do vídeo será somada análise, em sala, de imagens e charges do processo histórico (em anexo); ✓ Problematizar o próprio tema do material: Porque uma "cidadania limitada"?
4	Primeiro Reinado: das lutas pela independência ao reconhecimento	✓ Após a aula: Definição conceitual de: ✓ Constituição ✓ Constituição Promulgada ✓ Constituição Outorgada ✓ Poder Moderador ✓ Voto censitário ✓ Confederação (do Equador)	✓ Iniciaremos a aula dialogando sobre a pesquisa realizada em casa, expondo o comparativo entre os conceitos de reino e império a fim de compreender a composição territorial do Brasil após a independência; ✓ Dialogaremos também sobre o processo que culminou na emancipação política do Brasil, ao tempo que problematizando os porquês dos processos que findaram na baixa popularidade de D. Pedro I, levando-o a abdicar do trono.
5	Primeiro Reinado: Constituição, rebeliões e abdicação	✓ Vídeo: https://www.youtube.com/watch?v=l-aRBhaHwgE	✓ Aula dialogada considerando os conhecimentos assimilados.
6	Emancipação Política e Primeiro Reinado	✓ Organização prévia do *diciosinalário* individual;	✓ Organização do diciosinalário em sala de aula; e, ✓ Busca pelos sinais dos conceitos usando o sistema de rotação por estação.
7			

***** Todos os materiais que forem destinados para casa serão disponibilizados no grupo do whatsapp da turma.

4. AVALIAÇÃO

✓ A avaliação será de forma contínua, respeitando os processos de ensino e aprendizagem em História;
✓ Será quantificada pela soma da autoavaliação (tomando por base os critérios de aprendizagem do próprio aluno) e pela avaliação do docente.

5. REFERÊNCIAS

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História:** sociedade e cidadania. 2º ano. Col. História Sociedade e Cidadania. 2ª ed. São Paulo: FTD, 2016.

Vídeos:

BUENO, Eduardo. Canal Buenas Ideias. **Independência do Brasil**. YouTube, 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0K1Pd83TQIk>. Acesso em 10 jan 23.
Curso ENEM Gratuito. **O Primeiro Reinado no Brasil.** YouTube, 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=l-aRBhaHwgE>. Acesso em 10 jan 23.
Dez de História. **Revoltas Nativistas** (Brasil Colônia: aula de História sobre Beckman, Mascates e Felipe dos Santos. YouTube, 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WaFF90QMXFI>. Acesso em 10 jan 23.
_____. **Inconfidência Mineira** (Conjuração Mineira: aula de História das Revoltas coloniais). YouTube, 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xqv1cM_8S9s>. Acesso em 10 jan 23
_____. **Conjuração Baiana** (aula de História sobre a revolta dos búzios, ou revolta dos alfaiates). YouTube, 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fwr0fgo0CS4>. Acesso em 10 jan 23

ANEXOS

Fonte 1

Proclamação da Independência de François-René Moreaux (1844). Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/independencia-do-brasil/>. Acesso em 11 jan 23

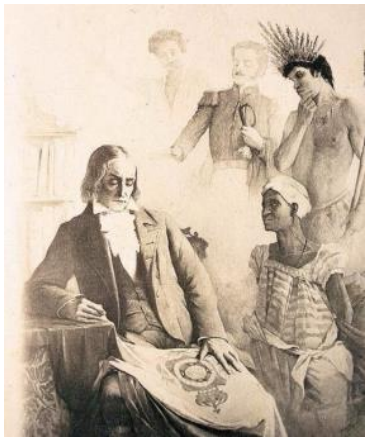
Fonte 2

Fonte: Evaristo Sá. Foto do Coração de D. Pedro I, vindo ao Brasil em alusão aos 200 anos da Independência. Disponível em: <https://www.folhadelondrina.com.br/geral/coracao-de-dom-pedro-1-chega-ao-brasil-3220122e.html>. Acesso em 11 jan 23

Fonte 3

Coração de D. Pedro I. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/historiadobrasil/independencia-brasil-1822.htm>. Acesso em 11 jan 23

Fonte 4



Fonte: BOULOS, 2016. José Bonifácio, a fundação da pátria. Tela de Eduardo de Sá

Fonte 5

ARARILDO. Indep... Disponível em: <https://amarildocharge.wordpress.com/2017/09/08/indep/>. Acesso em 11 jan 23

APÊNDICE II – PLANO DE AULA, TEMA: PERÍODO REGENCIAL E SEGUNDO REINADO

PLANO DE AULA

1. IDENTIFICAÇÃO

Professor:	**Disciplina:**	**Tema:**	**Quant. de Aulas:**
JEFFERSON FERNANDES DE AQUINO	HISTÓRIA	Período Regencial e Segundo Reinado	7 aulas

2. PLANO

OBJETIVOS		**CONTEÚDOS**	**RECURSOS**
GERAL	Compreender os processos históricos subsequentes à abdicação de D. Pedro I até a consolidação de uma perspectiva identitária brasileira, assim como discutir os debates sobre abolição da escravidão e república no contexto do Segundo Reinado.	🕮 **Período Regencial** 🕮 **Revoltas Regenciais** 🕮 **Política do Segundo Reinado** 🕮 **Economia cafeeira e a Guerra do Paraguai** 🕮 **Abolição da Escravatura**	➢ Caderno específico para o *diciosinalário*; ➢ Data show; ➢ Quadro branco e pincel.
ESPECÍFICOS	➢ Analisar o processo histórico a partir do seu viés político, social e cultural, observando o papel de cada agente social e seus desdobramentos; ➢ Explorar aspectos relevantes do governo de D. Pedro II (1840-1889) e estimular o debate no tocante aos processos inerentes ao período, inferindo sobre eles; ➢ Empregar coerentemente os conceitos associados ao conteúdo/período histórico trabalhado.		

HAB. BNCC	❖ **EM13CHS101:** Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais. ❖ **EM13CHS103:** Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos e geográficos, gráficos, mapas, tabelas, tradições orais, entre outros). ❖ **EM13CHS203**: Comparar os significados de território, fronteiras e vazio (espacial, temporal e cultural) em diferentes sociedades, contextualizando e relativizando visões dualistas (civilização/barbárie, nomadismo/sedentarismo, esclarecimento/obscurantismo, cidade/campo, entre outras).
	❖ **EM13CHS401:** Identificar e analisar as relações entre sujeitos, grupos, classes sociais e sociedades com culturas distintas diante das transformações técnicas, tecnológicas e informacionais e das novas formas de trabalho ao longo do tempo, em diferentes espaços (urbanos e rurais) e contextos. ❖ **EM13CHS404**: Identificar e discutir os múltiplos aspectos do trabalho em diferentes circunstâncias e contextos históricos e/ou geográficos e seus efeitos sobre as gerações, em especial, os jovens, levando em consideração, na atualidade, as transformações técnicas, tecnológicas e informacionais. ❖ **EM13CHS603**: Analisar a formação de diferentes países, povos e nações e de suas experiências políticas e de exercício da cidadania, aplicando conceitos políticos básicos (Estado, poder, formas, sistemas e regimes de governo, soberania etc.).

3. PROCEDIMENTOS

AULA		**DESENVOLVIMENTO**	
Nº	**Conteúdo**	**Em Casa***	**Na Aula**
1	Período Regencial	✓ Vídeo: ✓https://www.youtube.com/watch?v=YYl3qYmL_l4	✓ Estabeleceremos o diálogo sobre o período partindo dos conceitos de ***política*** e ***poder****;* ✓ Em grupos, os alunos desenvolverão o conceito para: ***liberal***, ***conservador*** e ***restaurador***, tomando por base o processo histórico e realizando, após, uma pequena apresentação para todos; ✓ A partir das apresentações caracterizaremos quem eram os liberais exaltados, liberais moderados e os restauradores no Período Regencial.
2	Período Regencial e Revoltas Regenciais	✓ Rever o vídeo: ✓https://www.youtube.com/watch?v=YYl3qYmL_l4	✓ Definir/Conceituar ***Período Regencial*** a partir das leituras e do que fora assimilado no vídeo anterior a aula; ✓ Trabalharemos as revoltas regenciais a partir de uma cruzadinha. Ao longo de sua resolução, iremos pontuando os termos inerentes a cada revolta, a saber, ***cabanos / Cabanagem***, ***malê /***

			Revolta dos Malês, ***Revolução Farroupilha*** (aqui vermos a possibilidade de trabalhar um comparativo conceitual entre a perspectiva de ***estancieiro, latifúndio, aristocracia, fazendeiro, cafeicultor***)
3	Política do Segundo Reinado	✓Vídeo: ✓https://www.youtube.com/watch?v=0BlRzC1HC6s	✓ Aula dialogada com o auxílio de slides em powerpoint; ✓ Retornaremos a questão conceitual de liberal e conservador aplicando-a no contexto do Segundo Reinado; ✓ Debate acerca dos processos históricos que marcaram a política do Segundo Reinado tomando por base o conhecimento prévio e o material didático utilizado em sala.
4	Política do Segundo Reinado	✓ O aluno receberá um documento em pdf com as charges do período e deverá responder aos questionamentos propostos.	✓ Em grupos, cada um receberá, do material que foi destinado para casa, uma charge do período e deverá socializar as suas respostas com o grupo. ✓ Após as análises, debateremos todas as charges, considerando os pontos elencados por cada estudante e considerações dos grupos.
5	Economia cafeeira, Guerra do Paraguai e Abolição da Escravidão	✓ Direcionamento de pesquisa	✓ Os alunos, em grupos deverão apresentar os tópicos da aula, destacando os conceitos que julgarem pertinentes compor o *diciosinalário*;
6	**Período Regencial e Segundo Reinado**	✓ Organização prévia do *diciosinalário* individual;	✓ Organização do diciosinalário em sala de aula; e, ✓ Busca pelos sinais dos conceitos usando o sistema de rotação por estação.
7			

***** Todos os materiais que forem destinados para casa serão disponibilizados no grupo do whatsapp da turma.

4. AVALIAÇÃO

- ✓ A avaliação será de forma contínua, respeitando os processos de ensino-aprendizagem em História;
- ✓ Será quantificada pela soma da autoavaliação (tomando por base os critérios de aprendizagem do próprio aluno) e pela avaliação do docente.

5. REFERÊNCIAS

BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myrian Becho. Da Regência ao Segundo Reinado, *In:* Idem. **História:** Das cavernas ao terceiro milênio. 2º ano. 4ª ed. São Paulo: Moderna, 2016, p.186-209.

Vídeos:
Canal Hexag Educação. **História:** Período Regencial. YouTube, 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YYl3qYmL_l4>. Acesso em 26 jan 2023.
Canal Me Explica Essa História. **Segundo Reinado**. YouTube, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0BlRzC1HC6s>. Acesso em 26 jan 2023.

Site:
DOMINGUES, Joelza Esther. **Caricaturas do Segundo Reinado:** crítica com humor e ironia. Disponível em: <https://ensinarhistoria.com.br/caricaturas-do-segundo-reinado-critica-com-humor-e-ironia/#5>. Acesso em 26 jan 2023.

APÊNDICE III – PLANO DE AULA, TEMA: INDUSTRIALIZAÇÃO E IMPERIALISMO

PLANO DE AULA

1. IDENTIFICAÇÃO

Professor:	**Disciplina:**	**Tema:**	**Quant. de Aulas:**
JEFFERSON FERNANDES DE AQUINO	HISTÓRIA	Industrialização e Imperialismo	5 aulas

2. PLANO

	OBJETIVOS	**CONTEÚDOS**	**RECURSOS**
GERAL	Compreender as transformações políticas, econômicas, sociais e culturais a partir da Segunda Revolução Industrial (séculos XIX e XX) e do Imperialismo.	📖 **Segunda Revolução Industrial** 📖 **O Imperialismo** 📖 **Partilha da África e da Ásia**	➢ Caderno específico para o *diciosinalário*; ➢ Data show; ➢ Quadro branco e pincel.
ESPECÍFICOS	➢ Analisar o processo histórico a partir do seu viés político, social e cultural, observando o papel de cada agente social e seus desdobramentos; ➢ Debater os impactos políticos e sociais da política imperialista europeia no mundo contemporâneo a partir de seus desdobramentos históricos, sobretudo na África; ➢ Empregar coerentemente os conceitos associados ao conteúdo/período histórico trabalhado.		

HAB. BNCC	❖ **EM13CHS101:** Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais. ❖ **EM13CHS103:** Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos e geográficos, gráficos, mapas, tabelas, tradições orais, entre outros). ❖ **EM13CHS106**: Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica, diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais, incluindo as escolares, para se comunicar, acessar e difundir informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. ❖ **EM13CHS203**: Comparar os significados de território, fronteiras e vazio (espacial, temporal e cultural) em diferentes sociedades, contextualizando e relativizando visões dualistas (civilização/barbárie, nomadismo/sedentarismo, esclarecimento/obscurantismo, cidade/campo, entre outras).
	❖ **EM13CHS206**: Analisar a ocupação humana e a produção do espaço em diferentes tempos, aplicando os princípios de localização, distribuição, ordem, extensão, conexão, arranjos, casualidade, entre outros que contribuem para o raciocínio geográfico ❖ **EM13CHS401:** Identificar e analisar as relações entre sujeitos, grupos, classes sociais e sociedades com culturas distintas diante das transformações técnicas, tecnológicas e informacionais e das novas formas de trabalho ao longo do tempo, em diferentes espaços (urbanos e rurais) e contextos. ❖ **EM13CHS404**: Identificar e discutir os múltiplos aspectos do trabalho em diferentes circunstâncias e contextos históricos e/ou geográficos e seus efeitos sobre as gerações, em especial, os jovens, levando em consideração, na atualidade, as transformações técnicas, tecnológicas e informacionais.

3. PROCEDIMENTOS

AULA		**DESENVOLVIMENTO**	
Nº	**Conteúdo**	**Em Casa***	**Na Aula**
1	A Segunda Revolução Industrial	✓ Vídeo: ✓https://www.youtube.com/watch?v=SpZZ4u6cotY&pp=ygUgYXVsYSBsaWJyYXMgaW1wZXJpYWxpc21vIGNlY2llcmo%3D ✓ Listar, por meio de link do Mentimenter, termos para o debate sobre seus conceitos.	✓ Estabelecimento do diálogo a partir da nuvem de palavras criada a partir da inserção dos termos por eles listados; ✓ Fomentaremos o debate sobre o conteúdo a partir das dúvidas e dos conceitos; ✓ Abordagem do conteúdo com uso de imagens; ✓ Análise conceitual de ***tecnologia***, ***industrialização, capitalismo, burguesia, mercado***
2	O Imperialismo	✓ Rever o vídeo: ✓https://www.youtube.com/watch?v=SpZZ4u6cotY&pp=ygUgYXVsYSBsaWJyYXMgaW1wZXJpYWxpc21vIGNlY2llcmo%3D	✓ Análise em grupo do texto “O Fardo do Homem Branco” e de trechos do HQ “Tintim no Congo”; ✓ Análise conceitual de ***missão civilizatória, barreiras protecionistas, imperialismo***

3	A Partilha da África e da Ásia		✓ Debate, a partir das análises das fontes e dos conceitos, sobre o processo histórico em questão.
4 5	**Industrialização e Imperialismo**	✓ Organização prévia do *diciosinalário* individual.	✓ Organização do *Diciosinalário* em sala de aula; e, ✓ Busca pelos sinais dos conceitos usando o sistema de rotação por estação.

***** Todos os materiais que forem destinados para casa serão disponibilizados no grupo do whatsapp da turma.

4. AVALIAÇÃO

- ✓ A avaliação será de forma contínua, respeitando os processos de ensino-aprendizagem em História;
- ✓ Será quantificada pela soma da autoavaliação (tomando por base os critérios de aprendizagem do próprio aluno) e pela avaliação do docente.

5. REFERÊNCIAS

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História:** sociedade e cidadania. 2º ano. Col. História Sociedade e Cidadania. 2ª ed. São Paulo: FTD, 2016.

Vídeos:

Canal Pré-Vestibular Cecierj. **Em LIBRAS:** História – Semana 29: Imperialismo – Primeira Guerra Mundial. YouTube, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SpZZ4u6cotY&pp=ygUgYXVsYSBsaWJyYXMgaW1wZXJpYWxpc21vIGNlY2llcmo%3D>. Acesso em 08 mai 2023.

Texto:

Disponível em: <https://ensinarhistoriajoelza.com.br/stj/wp-content/uploads/2020/08/FARDO-DO-HOMEM-BRANCO.pdf>. Acesso em 08 mai 2023.

ANEXOS:

FONTE 1

O Fardo do Homem Branco (Rudyard Kipling, 1899)

I

Tomai o fardo do Homem Branco
Enviai vossos melhores filhos
Ide, condenai seus filhos ao exílio
Para servirem aos vossos cativos;
Para esperar, com chicotes pesados
O povo agitado e selvagem
Vossos cativos, tristes povos,
Metade demônio, metade criança.

II

Tomai o fardo do Homem Branco
As portas que não deveis entrar,
As estradas que não deveis passar,
Ide, construí com as vossas vidas
E marcai com vossos mortos.

V

Tomai o fardo do Homem Branco
E colhei vossa recompensa de sempre
A censura daqueles que tornai melhor
O ódio daqueles que guardai
O grito dos reféns que vós ouvi
(Ah, devagar!) em direção à luz:

Continuai pacientemente
Ocultai a ameaça de terror
E vede o espetáculo de orgulho;
Ao discurso direto e simples,
Uma centena de vezes explicado,
Para buscar o lucro de outrem
E obter o ganho de outrem.

III
Tomai o fardo do Homem Branco
As guerras selvagens pela paz
Enchei a boca dos famintos,
E proclamai o cessar das doenças
E quando o vosso objetivo estiver próximo
(O fim que todos procuram)
Assisti a indolência e loucura pagã
Levai toda sua esperança ao nada.

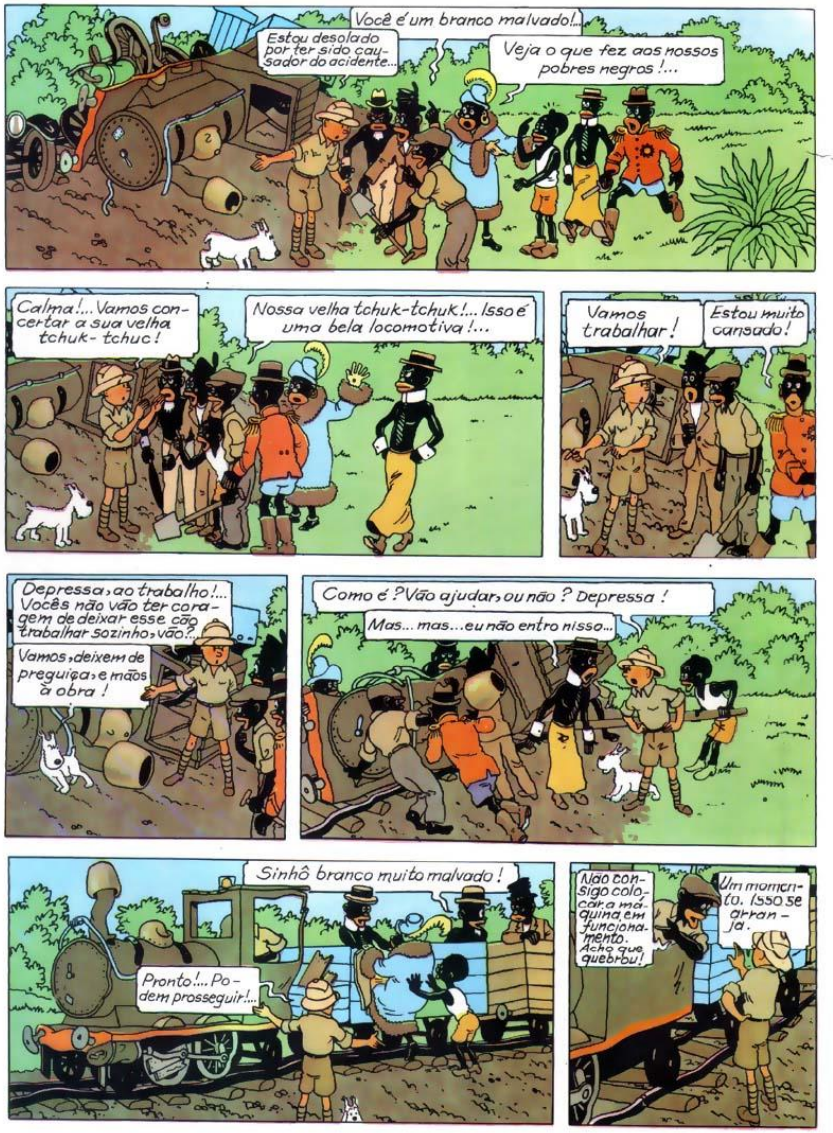
IV
Tomai o fardo do Homem Branco
Sem a mão de ferro dos reis,
Mas o trabalho penoso de servos
A história das coisas comuns
"Por que nos trouxeste da servidão,
Nossa amada noite no Egito?"

VI
Tomai o fardo do Homem Branco
Não tentai impedir
Não clamai alto pela Liberdade
Para ocultar vossa fadiga
Por tudo que desejai ou confidenciai
Por tudo que permiti ou fazei
Os povos soturnos e calados
Medirão vosso Deus e vós.

VII
Tomai o fardo do Homem Branco!
Acabaram-se vossos dias de criança
O prêmio leve ofertado
O louvor fácil e glorioso:
Vinde agora, procurai vossa virilidade
Através de todos os anos difíceis,
Frios, afiados com a sabedoria adquirida,
O reconhecimento de vossos pares

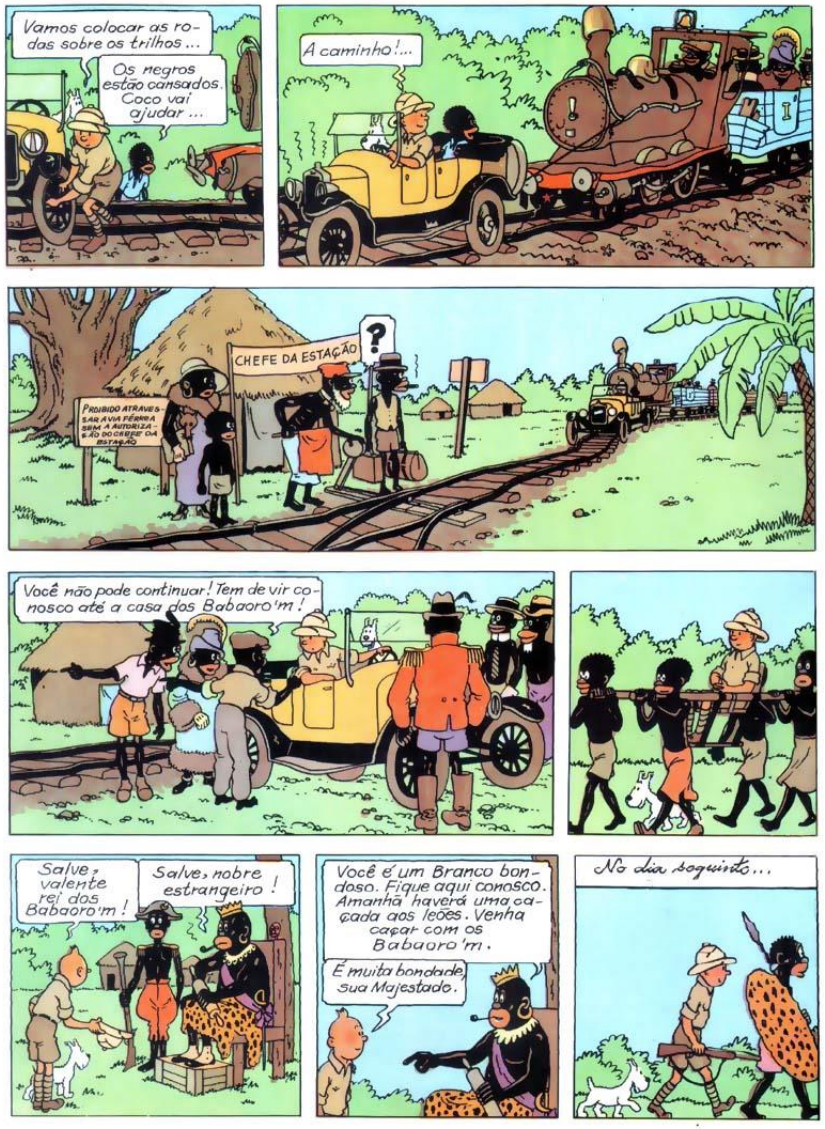
Disponível em: <https://ensinarhistoriajoelza.com.br/stj/wp-content/uploads/2020/08/FARDO-DO-HOMEM-BRANCO.pdf>. Acesso em 08 mai 2023.

FONTE 2


Você é um branco malvado!...
Estou desolado por ter sido causador do acidente...
Veja o que fez aos nossos pobres negros!...
Calma!... Vamos consertar a sua velha tchuk-tchuc!
Nossa velha tchuk-tchuk!... Isso é uma bela locomotiva!...
Vamos trabalhar!
Estou muito cansado!
Depressa, ao trabalho!... Vocês não vão ter coragem de deixar esse cão trabalhar sozinho, vão?
Vamos, deixem de preguiça, e mãos à obra!
Como é? Vão ajudar, ou não? Depressa!
Mas... mas... eu não entro nisso...
Sinhô branco muito malvado!
Pronto!... Podem prosseguir!...
Não consigo colocar a máquina em funcionamento. Acho que quebrou!
Um momento. Isso se arranja.
22

Fonte: Acervo do autor

FONTE 3


Vamos colocar as rodas sobre os trilhos...
Os negros estão cansados. Coco vai ajudar...
A caminho!...
CHEFE DA ESTAÇÃO
?
Você não pode continuar! Tem de vir conosco até a casa dos Babaoro'm!
Salve, valente rei dos Babaoro'm!
Salve, nobre estrangeiro!
Você é um Branco bondoso. Fique aqui conosco. Amanhã haverá uma caçada aos leões. Venha caçar com os Babaoro'm.
É muita bondade, sua Majestade.
No dia seguinte...
23

Fonte: Acervo do autor

APÊNDICE IV – PLANO DE AULA, TEMA: PRIMEIRA GUERRA MUNDIAL E REVOLUÇÃO RUSSA

PLANO DE AULA

1. IDENTIFICAÇÃO

Professor:	**Disciplina:**	**Tema:**	**Quant. de Aulas:**
JEFFERSON FERNANDES DE AQUINO	HISTÓRIA	Primeira Guerra Mundial e Revolução Russa	6 aulas

2. PLANO

	OBJETIVOS	**CONTEÚDOS**	**RECURSOS**
GERAL	Compreender os processos históricos como frutos de uma política imperialista, ao mesmo tempo que analisar os desdobramentos políticos, econômicos e sociais gerados a partir da Primeira Guerra Mundial e da Revolução Russa.	🕮 **A Paz Armada e o Estopim da Guerra** 🕮 **Fases da Guerra** 🕮 **Fim do conflito: os tratados de "paz"** 🕮 **A Revolução Russa**	➢ Caderno específico para o *diciosinalário*; ➢ Esquema de Estudos; ➢ Slides; ➢ Data show; ➢ Quadro branco e pincel.
ESPECÍFICOS	➢ Discutir os impactos políticos, sociais e econômicos da Primeira Guerra Mundial no mundo contemporâneo; ➢ Debater como, a partir dos desdobramentos da política imperialista, ocasionou o porquê do conflito entre as potências nascidas e fortalecidas naquele processo; ➢ Analisar os desdobramentos da política russa que culminaram na Revolução de 1917; ➢ Empregar coerentemente os conceitos associados ao conteúdo/período histórico trabalhado.		
HAB. BNCC	❖ **EM13CHS102:** Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais (etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo/desenvolvimento etc.), avaliando criticamente seu significado histórico e comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos; ❖ **EM13CHS106:** Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica, diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais, incluindo as escolares, para se comunicar, acessar e difundir informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva;		

	❖ **EM13CHS204:** Comparar e avaliar os processos de ocupação do espaço e a formação de territórios, territorialidades e fronteiras, identificando o papel de diferentes agentes (como grupos sociais e culturais, impérios, Estados Nacionais e organismos internacionais) e considerando os conflitos populacionais (internos e externos), a diversidade étnico-cultural e as características socioeconômicas, políticas e tecnológicas; ❖ **EM13CHS206:** Analisar a ocupação humana e a produção do espaço em diferentes tempos, aplicando os princípios de localização, distribuição, ordem, extensão, conexão, arranjos, casualidade, entre outros que contribuem para o raciocínio geográfico; ❖ **EM13CHS504:** Analisar e avaliar os impasses ético-políticos decorrentes das transformações culturais, sociais, históricas, científicas e tecnológicas no mundo contemporâneo e seus desdobramentos nas atitudes e nos valores de indivíduos, grupos sociais, sociedades e culturas; ❖ **EM13CHS604:** Discutir o papel dos organismos internacionais no contexto mundial, com vistas à elaboração de uma visão crítica sobre seus limites e suas formas de atuação nos países, considerando os aspectos positivos e negativos dessa atuação para as populações locais.

3. PROCEDIMENTOS

AULA		**DESENVOLVIMENTO**	
Nº	**Conteúdo**	**Em Casa***	**Na Aula**
1	A Paz Armada e o Estopim da Guerra	✓ Vídeo: ✓https://www.youtube.com/watch?v=SpZZ4u6cotY ✓ Produção de um mapa mental.	✓ Compartilhamento dos mapas mentais e debate prévio sobre o conteúdo; ✓ Diálogo do conteúdo a partir do questionamento norteador: *Qual impacto o conflito trouxe para o mundo capitalista do século XX?* ✓ Análise conceitual de ***paz armada, belichismo, corrida armamentista.***
2	Fases da Guerra	✓ Rever o vídeo: ✓https://www.youtube.com/watch?v=SpZZ4u6cotY	✓ Debate, a partir da leitura da carta de um jovem soldado da Primeira Guerra Mundial, acerca dos processos históricos desencadeados após as declarações de guerra;
3	Fim do Conflito: os tratados de “paz”		✓ Debate, a partir das análises das fontes e dos conceitos, sobre o processo histórico em questão. ✓ Análise conceitual de ***guerra de trincheiras, guerra em movimento, armistício, Tratado de Versalhes, Liga das Nações.***
4	A Revolução Russa	✓ Vídeo: ✓https://www.youtube.com/watch?v=m7Nb4Xp_xaU	✓ Discutir os processos históricos que culminaram na Revolução Russa a partir das considerações de cada estudante em torno do material estudado previamente à aula; ✓ Análise conceitual de ***socialismo, bolchevique, menchevique****;*

			✓ Análise do significado e seu pertencimento ao processo de ***czar.***
5 6	**Primeira Guerra Mundial e Revolução Russa**	✓ Organização prévia do *diciosinalário* individual;	✓ Organização do *Diciosinalário* em sala de aula; e, ✓ Busca pelos sinais dos conceitos usando o sistema de rotação por estação.

***** Todos os materiais que forem destinados para casa serão disponibilizados no grupo do whatsapp da turma.

4. AVALIAÇÃO

- ✓ A avaliação será de forma contínua, respeitando os processos de ensino-aprendizagem em História;
- ✓ Será quantificada pela soma da autoavaliação (tomando por base os critérios de aprendizagem do próprio aluno) e pela avaliação do docente.

5. REFERÊNCIAS

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História:** sociedade e cidadania. 2º ano. Col. História Sociedade e Cidadania. 2ª ed. São Paulo: FTD, 2016.

Vídeos:
Canal Pré-Vestibular Cecierj. **Em LIBRAS:** História – Semana 29: Imperialismo – Primeira Guerra Mundial. YouTube, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SpZZ4u6cotY&pp=ygUgYXVsYSBsaWJyYXMgaW1wZXJpYWxpc21vIGNlY2llcmo%3D>. Acesso em 08 mai 2023.

Texto:
Disponível em: <https://pt.slideshare.net/marianamonteiro378537/carta-de-um-soldado-da-1guerra-mundial>. Acesso em 08 mai 2023.

ANEXOS:

FONTE 1:
CARTA DE UM JOVEM SOLDADO DA PRIMEIRA GUERRA AOS PAIS

Queridos pais:

Cheguei aqui há 15 dias, depois de uma longa viagem de comboio, com cerca de 2000 homens todos eles remexendo nas suas mãos, acariciando os rostos gravados numa fotografia, talvez a pensar se conseguiriam regressar a casa, não é assombroso ainda estar a caminho e já pensar se conseguiríamos volver a ver os nossos entes queridos? Por fim, chegamos, num dia chuvoso, àquele sítio que tantas vezes nos dizerem o quão pavoroso e horrível era ainda ficarmos surpreendidos.

Nos primeiros 4 dias de trincheira vivi uma guerra mais defensiva do que ofensiva, em que a expectativa sobre o que ia acontecer me dominava. Ao 6º dia aconteceu o primeiro bombardeamento. Iniciou-se o caos, não sabia exatamente o que fazer, mas via todos a correr e a gritar e assim fiz. Corri por entre a lama e entre os mortos. Já não conseguia ver muito bem, pois o fumo ocupava todo o ar. Mas conseguir, consegui fugir do grande monstro medonho e poeirento. Juntei-me aos outros que também conseguiram sobreviver e sem mais segundos de espera começaram a ouvir-se tiros, abraçamos o chão e rastejávamos até um ponto de segurança e pummmm... Vi diante dos meus olhos, sobre as minhas mãos um soldado, um homem inocente que tal como eu arriscou a vida para salvar a pátria e o orgulho de França. Este homem, este homem morreu... Chamava-se Manuel LeDrian, tinha dezenove anos, vinha do sil do pais e morreu, morreu nos meus braços, nos meus braços sujos que nesse momento escorriam sangue, sangue que não era meu se Deus o quisesse, mas escolheu salvar-me e deixar morrer este homem, esta criança. Os tiros continuavam, mas eu tinha ordens de não sair daquele ponto e assim passei a tarde, a noite e a manhã, apoiado num rochedo e sobre mim, um morto, um homem, um francês.

Agora, meus pais, vou descansar, depois vou matar piolhos com mais um grupo de homens e voltarei à rotina horrenda, terrível e monstruosa.

Amo-vos.

David.

Fonte: https://pt.slideshare.net/marianamonteiro378537/carta-de-um-soldado-da-1guerra-mundial. Acesso 08 mai 2023.

GOVERNO DA PARAÍBA
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA
9ª GERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO
E.E.E.F.M. DOM MOISÉS COÊLHO

PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

APÊNDICE V – PLANO DE AULA, TEMA: BRASIL, PRIMEIRA REPÚBLICA

PLANO DE AULA

1. IDENTIFICAÇÃO

Professor:	**Disciplina:**	**Tema:**	**Quant. de Aulas:**
JEFFERSON FERNANDES DE AQUINO	HISTÓRIA	Brasil: Primeira República	6 aulas

2. PLANO

<table>
<tr><th colspan="2">OBJETIVOS</th><th>CONTEÚDOS</th><th>RECURSOS</th></tr>
<tr><td>GERAL</td><td>Discutir os processos históricos que compreendem o período inicial da República Brasileira, problematizando-os.</td><td rowspan="2">📖 Os primeiros anos da República
📖 A Constituição de 1891 e o Governo Constitucional de Deodoro
📖 República das Oligarquias
📖 Movimentos Sociais na Primeira República</td><td rowspan="2">➢ Caderno específico para o diciosinalário;
➢ Slides;
➢ Data show;
➢ Papel impresso;
➢ Quadro branco e pincel.</td></tr>
<tr><td>ESPECÍFICOS</td><td>➢ Analisar os fatos que fortaleceram, na segunda metade do século XIX, o pensamento republicano no Brasil;
➢ Discutir os interesses políticos das camadas sociais brasileiras e o pensamento republicano, bem como debater acerca do processo que culmina na derrubada do Império;
➢ Perceber e analisar os movimentos sociais oriundos deste período histórico;
➢ Empregar coerentemente os conceitos associados ao conteúdo/período histórico trabalhado.</td></tr>
<tr><td>HAB. BNCC</td><td colspan="3">❖ EM13CHS101: Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.
❖ EM13CHS102: Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais (etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo/desenvolvimento etc.), avaliando criticamente seu significado histórico e comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos.
❖ EM13CHS106: Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica, diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais, incluindo as escolares, para se comunicar, acessar e difundir informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.</td></tr>
</table>

	❖ **EM13CHS401:** Identificar e analisar as relações entre sujeitos, grupos, classes sociais e sociedades com culturas distintas diante das transformações técnicas, tecnológicas e informacionais e das novas formas de trabalho ao longo do tempo, em diferentes espaços (urbanos e rurais) e contextos. ❖ **EM13CHS603:** Analisar a formação de diferentes países, povos e nações e de suas experiências políticas e de exercício da cidadania, aplicando conceitos políticos básicos (Estado, poder, formas, sistemas e regimes de governo, soberania etc.). ❖ **EM13CHS606:** Analisar as características socioeconômicas da sociedade brasileira – com base na análise de documentos (dados, tabelas, mapas etc.) de diferentes fontes – e propor medidas para enfrentar os problemas identificados e construir uma sociedade mais próspera, justa e inclusiva, que valorize o protagonismo de seus cidadãos e promova o autoconhecimento, a autoestima, a autoconfiança e a empatia.

3. PROCEDIMENTOS

AULA		**DESENVOLVIMENTO**	
Nº	**Conteúdo**	**Em Casa***	**Na Aula**
1	Os primeiros anos da República	✓ Vídeo: ✓https://youtu.be/en4E6JLAjPI ✓ Destacar os conceitos a serem trabalhados.	✓ Diálogo acerca do processo histórico a partir da análise da expressão “República à Brasileira”; ✓ Análise conceitual de ***República***; ✓ Discussão do conteúdo a partir da explanação por meio de slides;
2	A Constituição de 1891 e o Governo Constitucional de Deodoro	✓ Rever o vídeo: ✓https://youtu.be/en4E6JLAjPI ✓ Destacar os pontos relevantes do processo histórico.	✓ Análise e correlação da música “Chuva de Honestidade” de Flávio Leandro com o conteúdo; ✓ Discussão acerca do significado histórico do termo ***voto de cabresto****;* ✓ Análise conceitual de ***oligarquia (e República Oligárquica), coronelismo, democracia, anarquia***.
3	República das Oligarquias		
4	Movimentos Sociais na Primeira República	✓ Analisar, a partir do material extraído do livro e postado no grupo de Whatsapp da turma, os movimentos sociais.	✓ Debate acerca dos movimentos sociais ocorridos na república por grupos de alunos divididos no momento da aula; ✓ Caracterização de cada movimento e análise crítica sobre cada um a partir da política vigente; ✓ Descrição conceitual de ***Guerra de Canudos, Guerra do Contestado, Cangaço, Tenentismo, Modernismo (movimento artístico e cultural)***
5	**Brasil: Primeira República**	✓ Organização prévia do *diciosinalário* individual;	✓ Organização do *Diciosinalário* em sala de aula; e, ✓ Busca pelos sinais dos conceitos usando o sistema de rotação por estação.
6			

***** Todos os materiais que forem destinados para casa serão disponibilizados no grupo do whatsapp da turma.

4. AVALIAÇÃO

- ✓ A avaliação será de forma contínua, respeitando os processos de ensino-aprendizagem em História;
- ✓ Será quantificada pela soma da autoavaliação (tomando por base os critérios de aprendizagem do próprio aluno) e pela avaliação do docente.

5. REFERÊNCIAS

BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myrian Becho. O Brasil na Primeira República. *In:* Idem. **História:** Das cavernas ao terceiro milênio. 2º ano. 4ª ed. São Paulo: Moderna, 2016, p.18-39.

Vídeos:
Canal Pré-Vestibular Cecierj. **Em LIBRAS:** História – Semana 33: Brasil – Primeira República. YouTube, 2020. Disponível em: <https://youtu.be/en4E6JLAjPI>. Acesso em 10 jun 2023.

Texto:
Disponível em: <https://www.letras.mus.br/flavio-leandro/chuva-de-honestidade/>. Acesso em 10 jun 2023.

ANEXO:

FONTE 1

Chuva de Honestidade (Flávio Leandro)

Quando o ronco feroz do carro pipa
Cobre a força do aboio do vaqueiro
Quando o gado berrando no terreiro
Se despede da vida do peão
Quando verde eu procuro pelo chão
Não encontro mais nem mandacaru
Dá tristeza ter que viver no Sul
Pra morrer de saudades do sertão

Eu sei que a chuva é pouca e que o chão é quente
Mas tem mão boba enganando a gente
Secando o verde da irrigação
Não, eu não quero enchentes de caridade
Só quero chuva de honestidade
Molhando as terras do meu sertão

Eu pensei que tivesse resolvida
Essa forma de vida tão medonha
Mas ainda me matam de vergonha
Os currais, coronéis e suas cercas
Eu pensei nunca mais sofrer da seca
No Nordeste do século vinte e um
Onde até o voo troncho de um anum
Fez progressos e teve evolução

Eu sei que a chuva é pouca e que o chão é quente
Mas tem mão boba enganando a gente
Secando o verde da irrigação
Não, eu não quero enchentes de caridade
Só quero chuva de honestidade
Molhando as terras do meu sertão

Israel é mais seco que o Nordeste
No entanto se investe de fartura
Dando força total à agricultura
Faz brotar folha verde no deserto
Dá pra ver que o desmando aqui é certo
Sobra voto, mas, falta competência
Pra tirar das cacimbas da ciência
Água doce que regue a plantação

Eu sei que a chuva é pouca e que o chão é quente
Mas tem mão boba enganando a gente
Secando o verde da irrigação
Não, eu não quero enchentes de caridade
Só quero chuva de honestidade
Molhando as terras do meu sertão

Disponível em: <https://www.letras.mus.br/flavio-leandro/chuva-de-honestidade/>. Acesso em 10 jun 2023.

ANEXOS

ANEXO I

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A PROFESSORA EDNA ELBA DE CALDAS BARRETO – EX-GESTORA DA EEEFM DOM MOISÉS COÊLHO

1. Qual é a sua formação acadêmica?

2. Quantos anos de experiência na área educacional você possui?

3. Atualmente, qual é a sua função na escola?

4. Além da gestão na Escola Dom Moisés Coêlho, teve outras experiências em gestão educacional? Se sim, quais?

5. Qual é a sua opinião sobre a inclusão de alunos com deficiência em salas regulares?

6. A Escola Dom Moisés Coêlho, ao ser contemplada com recursos para a implementação de uma sala de AEE, deu seu pontapé inicial no universo da inclusão. Como gestora à época, conte-nos como foi esse processo, como a escola reagiu, como foi a preparação para o acolhimento desses estudantes?

7. Houve, à época, algum critério de escolha da escola para receber os recursos de acessibilidade?

8. Fora a Escola Dom Moisés Coêlho, naquele ano, houve alguma outra escola em Cajazeiras que recebeu tais recursos para acessibilidade e implementação da sala de AEE?

9. Como foram os primeiros contatos com alunos com deficiência na escola (por parte dos alunos e dos professores)? Houve resistência por parte dos professores?

10. Houve algum tipo de formação para os professores afim de melhor trabalhar com os alunos com deficiências nas salas regulares?

11. Lembra quais eram os alunos (não por nome, mas por deficiência) que foram recebidos pela escola?

12. Quantos eram os profissionais que atuavam na época com esses alunos? a. Houve algum tipo de formação oferecida pelo Governo Estadual ou Federal para esses profissionais?

13. Para a senhora, qual a importância do processo de inclusão de pessoas com deficiência em salas regulares?

14. Havia algum estudante surdo à época? Se sim, desde o primeiro momento, havia intérprete em LIBRAS para esses alunos?

15. Qual é a sua compreensão sobre comunidade surda?

16. Espaço aberto para considerações finais. (Algo que não tenha sido contemplado nas perguntas)

ANEXO II

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM JEANNE CRISTINE – EX-PROFESSORA DA ESCOLA ESPECIAL FRANCISCO DE ASSIS E INTÉRPRETE DA LIBRAS DA EEEFM DOM MOISÉS COÊLHO

1. Qual é a sua formação acadêmica?
2. Como foi a sua aproximação com a Língua Brasileira de Sinais e o universo da surdez?
3. O que você compreende por inclusão de pessoas com deficiência em ambiente escolar?
4. Há quantos anos você trabalha como intérprete de LIBRAS?
5. Além da Escola Dom Moisés Coêlho, onde atua como intérprete de LIBRAS?
6. Sobre a sua experiência como intérprete:

a. Conte um pouco sobre suas experiências vividas na Escola São Francisco de Assis, desde quando começou até o ano de 2005/2006, com relação ao trabalho com classes especiais e, especialmente, com os alunos surdos.

b. Houve alguma seleção para poder ensinar/trabalhar nessa escola?

c. O que os surdos aprendiam, à época, nessa escola?

d. Como foi, na época, o recebimento da notícia do fechamento das escolas/classes especiais na Escola São Francisco?

e. Quanto ao impacto da mudança de escola, como foi o processo de migração dos alunos surdos das classes especiais para a sala de aula regular?

f. Como foi a chegada desses alunos na Escola Dom Moisés Coêlho? Quais desafios vocês encontraram, o que os alunos surdos compartilhavam contigo, o que você sentia?

g. Qual foi a estratégia pensada pela equipe da escola para a promoção de uma educação inclusiva na Escola Dom Moisés Coêlho?

h. Quais mudanças e permanências você observa hoje na educação de surdos na Escola Dom Moisés Coêlho que destacaria?

7. Na sua opinião, qual o maior desafio dos alunos surdos na compreensão dos conteúdos de História?
8. Qual a sua opinião sobre a aplicação de um Diciosinalário de conceitos históricos?

ANEXO III

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM FRANCISCO DANTAS – INTÉRPRETE DA LIBRAS NA TURMA DE APLICAÇÃO DO PROJETO (EEEFM DOM MOISÉS COÊLHO)

1. Qual é a sua formação acadêmica?
2. Como foi a sua aproximação com a Língua de Sinais e o universo da surdez?
3. Há quantos anos você trabalha na Escola Dom Moisés Coelho?
4. Para você, o que é inclusão escolar de pessoas com deficiência?
5. Há quanto tempo você acompanha os alunos surdos?
6. Como você classifica a sua relação com eles?
7. Como você vê o processo de inclusão na Escola Dom Moisés Coelho?
8. Como você classifica a interação dos alunos ouvintes com os alunos surdos?
9. Se positivo: É possível afirmar que essa boa relação se dá pelo tempo que a turma está junta ou pela relação/trabalho dos docentes da escola e profissionais que os acompanham?
10. Para você, o que é cultura surda?
11. É possível, dentro do que você me relatou, afirmar que a turma é uma comunidade surda?
12. Na sua opinião, os alunos surdos compreendem o conteúdo ensinado nas aulas de História?
13. Na sua opinião, qual o maior desafio dos alunos surdos na compreensão dos conteúdos de História?
14. Qual a sua opinião sobre a aplicação de um *Diciosinalário* de conceitos históricos?

ANEXO IV

ROTEIRO DA RODA DE CONVERSA REALIZADA COM OS ESTUDANTES

1. Conte-me sobre a sua experiência com o *Diciosinálario* de Conceitos Históricos.
2. Comentem um pouco sobre o desafio que vocês listaram inicialmente de estudar com estudantes surdos.
3. Vocês acham que a proposta de trabalhar os conteúdos de História extraindo seus conceitos e adequando-os à LIBRAS foi contemplada? Comentem um pouco sobre.
4. Quais elogios, críticas e sugestões têm sobre o *Diciosinálario* de Conceitos Históricos.

ANEXO V

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ESTUDANTES SURDOS
(Aplicado via Google Forms)

1. Qual é a sua idade?
2. Gênero: ( ) Masculino ( ) Feminino ( ) Outro
3. A sua perda auditiva é:
    a. Desde nascido(a)
    b. Foi adquirido
4. Conte-nos um pouco de sua história!
5. Sobre a sua vida escolar na EEEFM Dom Moisés Coêlho
    a. Há quantos anos você estuda na EEEFM Dom Moisés Coêlho?
    b. Como você avalia o ensino e o acompanhamento à sua necessidade na Escola?
        i. Excelente
        ii. Bom
        iii. Regular
        iv. Ruim
        v. Péssimo
    c. Conte-nos um pouco sobre a sua vida escolar!
    d. Como é estudar na EEEFM Dom Moisés Coêlho?
    e. Como você se sente numa sala onde grande parte dos seus colegas é ouvinte?
    f. Você se sente acolhido(a) / incluído(a) no espaço escolar?
        i. Sim
        ii. Não
        iii. Às vezes
    g. Qual a sua opinião sobre a comunicação visual (por meio da LIBRAS)?
6. Você se comunica:
    a. Somente pela LIBRAS
    b. Pela LIBRAS e Leitura Labial
    c. Somente por Leitura Labial
7. Se faz uso da LIBRAS, marque com que frequência você a utiliza na vida escolar e cotidiana:
    a. Sempre, com todas as pessoas
    b. Somente com meus pais

c. Somente na escola
d. Em raros momentos
e. Não costumo me comunicar pela LIBRAS

8. Sobre a Leitura Labial:
    a. Uso cotidianamente
    b. Uso somente na escola
    c. Às vezes utilizo
    d. Não faço Leitura Labial
    e. Prefiro utilizar a LIBRAS
9. Para você, o que é comunidade surda?
10. Para você, o que é (ou como podemos considerar) povo surdo?
11. Como você consegue aprender os assuntos ensinados nas aulas de História?
12. Numa escala de 0 a 5, como você julga a importância de se aprender História?
13. Numa escala de 0 a 5, qual a importância dos conteúdos ensinados na disciplina de História que podem lhe ajudar a desenvolver um senso crítico?
14. Numa escala de 0 a 5, qual a importância das discussões nas aulas de História no que diz respeito à luta pela conquista dos direitos da população surda?
15. O que você acha da proposta de se trabalhar os conteúdos de História extraindo os seus conceitos e adequando-os à LIBRAS?
16. Como você acredita que essa proposta pode dar a oportunidade de criar um ambiente mais inclusivo nas aulas de História?
17. O que você mais gostaria de estudar nas aulas de História?
18. Você gostaria de dar alguma sugestão sobre a aplicação do *Diciosinalário* de Conceitos Históricos?
19. Há alguma coisa que você gostaria de falar e não foi contemplada neste questionário?
20. Numa escala de 0 a 5, como você avalia a sua interação com os demais alunos de sua turma?

ANEXO VI

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ESTUDANTES OUVINTES
(Aplicado via Google Forms)

1. Qual a sua idade?
2. Gênero: ( ) Masculino ( ) Feminino ( ) Outro
3. Você possui algum tipo de deficiência, transtorno ou síndrome?

( ) Sim ( ) Não

4. Se sim, qual é a deficiência, transtorno ou síndrome?
    a. Visual
    b. Intelectual
    c. Auditiva
    d. Autismo
    e. Não possuo
5. Há quantos anos você estuda na EEEFM Dom Moisés Coêlho?
6. Antes de estudar na EEEFM Dom Moisés Coêlho, já tinha estudado com alguma pessoa com deficiência? ( ) Sim ( ) Não
7. Se sim, qual era a deficiência, síndrome ou transtorno?
    a. Visual
    b. Auditiva
    c. Autismo
    d. Intelectual
    e. Sindrome de Down
    f. Não estudei com PcD
    g. Outros
8. Como foi (e/ou está sendo) a experiência de estudar com alunos surdos?
9. Para você, o que é a comunidade surda?
10. Na sua opinião, qual é o maior desafio de estudar com alunos surdos?
11. Sobre as aulas de História, quais atividades são realizadas na aula que fazem com que você aprenda melhor o conteúdo?
12. O que você acha da proposta de trabalhar os conteúdos de História extraindo seus conceitos e adequando-os à LIBRAS?
13. Quais assuntos ou atividades você gostaria de estudar nas aulas de História?
14. Numa escala de 0 a 5, como você avaliaria a sua interação com os alunos surdos?

15. Aqui fica o espaço para, caso deseje, expressar algo relacionado à educação de surdos ou à educação inclusiva que não tenha sido abordado ao longo do questionário.

ANEXO VII

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DOCENTES DA EEEFM DOM MOISÉS COÊLHO
(Aplicado via Google Forms)

1. Gênero: ( ) Masculino ( ) Feminino ( ) Outro
2. Qual é a sua idade?
3. Qual é a sua formação?
4. Qual é a sua titulação?
    a. Graduação, apenas
    b. Especialização
    c. Mestrado (concluído)
    d. Mestrado (em andamento)
    e. Doutorado (concluído)
    f. Doutorado (em andamento)
5. Sua pós (Mestrado ou Doutorado) é:
    a. Acadêmico
    b. Profissional
    c. Não tenho pós-graduação
6. Em qual universidade cursou a sua graduação?
7. Há quantos anos leciona na EEEFM Dom Moisés Coêlho?
8. Na escola, você:
    a. Sou professor(a) efetivo(a)
    b. Sou professor(a) contratado(a)
    c. Sou professor(a) readaptado(a)
9. Qual o componente curricular que você leciona?
10. Na escola você leciona o mesmo componente curricular de sua formação acadêmica?
    a. Sim
    b. Não
11. Você complementa a sua carga-horária com outro componente curricular que não seja de sua formação?
    a. Sim
    b. Não
12. Se sim, qual?
13. Qual a sua opinião sobre a inclusão na EEEFM Dom Moisés Coêlho?

14. Na sua formação acadêmica, você cursou alguma disciplina de formação na LIBRAS?
    a. Sim
    b. Não
15. Se sim, qual a sua percepção quanto ao que fora aprendido à realidade vivida na escola?
16. Você buscou ou busca formação continuada na área de inclusão?
    a. Sim
    b. Não
17. Você leciona para alunos surdos?
    a. Sim
    b. Não
18. Se sim, qual o maior desafio que você encontra na educação de surdos?
19. Na sua opinião, há inclusão nas escolas? Disserte um pouco.

ANEXO VIII

TERMOS DE LIVRE ASSENTIMENTO DOS ESTUDANTES

TERMO ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro que estou ciente e concordo em participar do estudo "**DICIOSINALÁRIO DE CONCEITOS HISTÓRICOS: uma perspectiva inclusiva de abordagem metodológica para o Ensino de História para surdos e ouvintes**", orientado pela **Profa. Dra Isaíde Bandeira da Silva.** Declaro que fui devidamente esclarecido quanto ao objetivo geral: "Elaborar, a partir das aulas de História na Educação Básica, um *Diciosinalário de Conceitos Históricos*, com vistas à promoção de momento mais inclusivos na sala de aula regular a partir do trabalho colaborativo entre docentes da sala de recursos multifuncionais, docente da sala regular, intérprete em Libras, família e estudantes surdos e ouvintes" e quanto aos objetivos específicos: Analisar o currículo de História para a Educação Básica a fim de abstrair termos e seus significados; Elaborar, coletivamente, um *diciosinalário* de conceitos históricos, articulando saberes pertinentes ao componente curricular de História e a Língua Brasileira de Sinais; Promover momentos de aprendizagem em Língua Brasileira de Sinais para alunos ouvintes, articulando, intérprete e alunos surdos; Articular uma rede de colaboração envolvendo os profissionais da educação, responsáveis pela ação inclusiva, e a família dos estudantes surdos a fim de observar e auxiliar no processo de ensino-aprendizagem. Quanto aos procedimentos aos quais serei submetido: aplicação de um questionário incial, observações durante as aulas no que se refere a aplicação do produto (o Diciosinalário) e gravação de uma roda de conversa no final da aplicação, cujas informações coletadas serão organizadas e analisadas pelo pesquisador. E dos possíveis riscos de ordem emocional (constrangimento/ vergonha de a sua vida ser exposta) que possam advir de tal participação e que serão minimizados mediante: Garantia do anonimato/privacidade do participante na pesquisa, onde não será preciso colocar o nome do mesmo; Para manter o sigilo e o respeito aos participantes da pesquisa, apenas o discente **Jefferson Fernandes de Aquino** aplicará o questionário e somente o discente, pesquisador responsável, poderá manusear e guardar os questionários; Sigilo das informações por ocasião da publicação dos resultados, visto que não será divulgado dado que identifique o participante; Garantia que o participante se sinta a vontade para responder aos questionários e Anuência das diretoras das Instituições de ensino para a realização da pesquisa. Dessa forma, concordo em participar voluntariamente da pesquisa e autorizo sua publicação.

João Pedro Sousa e Silva
Assinatura do/a Aluno/a

Cajazeiras – PB, 07/02/2023

Jefferson Fernandes de Aquino – Aluno do Curso de Pós-Graduação em Ensino de História, vinculado ao Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Campus Central, no endereço Rua Prof. Antônio Campos, s/n – Bairro Costa e Silva, Mossoró-RN. Tel. (83) 9 9803-9513
Prof Dra. Isaíde Bandeira da Silva – Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, vinculado ao Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Campus Central, no endereço Rua Prof. Antônio Campos, s/n – Bairro Costa e Silva, Mossoró-RN. Tel. (88) 9 9951-1740

Digitalizado com CamScanner

Governo do Estado do Rio Grande do Norte
Secretaria de Estado da Educação e da Cultura - SEEC
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais – FAFIC
Programa de Pós-Graduação em Ensino de História – PPGEH
Mestrado Profissional em Ensino de História – PROHISTÓRIA/UERN

PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

TERMO ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro que estou ciente e concordo em participar do estudo **"DICIOSINALÁRIO DE CONCEITOS HISTÓRICOS: uma perspectiva inclusiva de abordagem metodológica para o Ensino de História para surdos e ouvintes"**, orientado pela **Profa. Dra Isaíde Bandeira da Silva.** Declaro que fui devidamente esclarecido quanto ao objetivo geral: "Elaborar, a partir das aulas de História na Educação Básica, um *Diciosinalário de Conceitos Históricos*, com vistas à promoção de momento mais inclusivos na sala de aula regular a partir do trabalho colaborativo entre docentes da sala de recursos multifuncionais, docente da sala regular, intérprete em Libras, família e estudantes surdos e ouvintes" e quanto aos objetivos específicos: Analisar o currículo de História para a Educação Básica a fim de abstrair termos e seus significados; Elaborar, coletivamente, um *diciosinalário* de conceitos históricos, articulando saberes pertinentes ao componente curricular de História e a Língua Brasileira de Sinais; Promover momentos de aprendizagem em Língua Brasileira de Sinais para alunos ouvintes, articulando, intérprete e alunos surdos; Articular uma rede de colaboração envolvendo os profissionais da educação, responsáveis pela ação inclusiva, e a família dos estudantes surdos a fim de observar e auxiliar no processo de ensino-aprendizagem. Quanto aos procedimentos aos quais serei submetido: aplicação de um questionário incial, observações durante as aulas no que se refere a aplicação do produto (o Diciosinalário) e gravação de uma roda de conversa no final da aplicação, cujas informações coletadas serão organizadas e analisadas pelo pesquisador. E dos possíveis riscos de ordem emocional (constrangimento/ vergonha de a sua vida ser exposta) que possam advir de tal participação e que serão minimizados mediante: Garantia do anonimato/privacidade do participante na pesquisa, onde não será preciso colocar o nome do mesmo; Para manter o sigilo e o respeito aos participantes da pesquisa, apenas o discente **Jefferson Fernandes de Aquino** aplicará o questionário e somente o discente, pesquisador responsável, poderá manusear e guardar os questionários; Sigilo das informações por ocasião da publicação dos resultados, visto que não será divulgado dado que identifique o participante; Garantia que o participante se sinta a vontade para responder aos questionários e Anuência das diretoras das Instituições de ensino para a realização da pesquisa. Dessa forma, concordo em participar voluntariamente da pesquisa e autorizo sua publicação.

Vitoria Karoline Felix B.
Assinatura do/a Aluno/a

Cajazeiras – PB, 07/02/2023

Jefferson Fernandes de Aquino – Aluno do Curso de Pós-Graduação em Ensino de História, vinculado ao Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Campus Central, no endereço Rua Prof. Antônio Campos, s/n – Bairro Costa e Silva, Mossoró-RN. Tel. (83) 9 9803-9513
Prof Dra. Isaíde Bandeira da Silva – Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, vinculado ao Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Campus Central, no endereço Rua Prof. Antônio Campos, s/n – Bairro Costa e Silva, Mossoró-RN. Tel. (88) 9 9951-1740

Digitalizado com CamScanner

Governo do Estado do Rio Grande do Norte
Secretaria de Estado da Educação e da Cultura - SEEC
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais – FAFIC
Programa de Pós-Graduação em Ensino de História – PPGEH
Mestrado Profissional em Ensino de História – PROHISTÓRIA/UERN

PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

TERMO ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro que estou ciente e concordo em participar do estudo **"DICIOSINALÁRIO DE CONCEITOS HISTÓRICOS: uma perspectiva inclusiva de abordagem metodológica para o Ensino de História para surdos e ouvintes"**, orientado pela **Profa. Dra Isaíde Bandeira da Silva.** Declaro que fui devidamente esclarecido quanto ao objetivo geral: "Elaborar, a partir das aulas de História na Educação Básica, um *Diciosinalário de Conceitos Históricos*, com vistas à promoção de momento mais inclusivos na sala de aula regular a partir do trabalho colaborativo entre docentes da sala de recursos multifuncionais, docente da sala regular, intérprete em Libras, família e estudantes surdos e ouvintes" e quanto aos objetivos específicos: Analisar o currículo de História para a Educação Básica a fim de abstrair termos e seus significados; Elaborar, coletivamente, um *diciosinalário* de conceitos históricos, articulando saberes pertinentes ao componente curricular de História e a Língua Brasileira de Sinais; Promover momentos de aprendizagem em Língua Brasileira de Sinais para alunos ouvintes, articulando, intérprete e alunos surdos; Articular uma rede de colaboração envolvendo os profissionais da educação, responsáveis pela ação inclusiva, e a família dos estudantes surdos a fim de observar e auxiliar no processo de ensino-aprendizagem. Quanto aos procedimentos aos quais serei submetido: aplicação de um questionário incial, observações durante as aulas no que se refere a aplicação do produto (o Diciosinalário) e gravação de uma roda de conversa no final da aplicação, cujas informações coletadas serão organizadas e analisadas pelo pesquisador. E dos possíveis riscos de ordem emocional (constrangimento/ vergonha de a sua vida ser exposta) que possam advir de tal participação e que serão minimizados mediante: Garantia do anonimato/privacidade do participante na pesquisa, onde não será preciso colocar o nome do mesmo; Para manter o sigilo e o respeito aos participantes da pesquisa, apenas o discente **Jefferson Fernandes de Aquino** aplicará o questionário e somente o discente, pesquisador responsável, poderá manusear e guardar os questionários; Sigilo das informações por ocasião da publicação dos resultados, visto que não será divulgado dado que identifique o participante; Garantia que o participante se sinta a vontade para responder aos questionários e Anuência das diretoras das Instituições de ensino para a realização da pesquisa. Dessa forma, concordo em participar voluntariamente da pesquisa e autorizo sua publicação.

Kayky Gorlon V. Marques
Assinatura do/a Aluno/a

Cajazeiras – PB, 07/02/2023

Jefferson Fernandes de Aquino – Aluno do Curso de Pós-Graduação em Ensino de História, vinculado ao Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Campus Central, no endereço Rua Prof. Antônio Campos, s/n – Bairro Costa e Silva, Mossoró-RN. Tel. (83) 9 9803-9513
Prof Dra. Isaíde Bandeira da Silva – Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, vinculado ao Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Campus Central, no endereço Rua Prof. Antônio Campos, s/n – Bairro Costa e Silva, Mossoró-RN. Tel. (88) 9 9951-1740

Digitalizado com CamScanner

TERMO ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro que estou ciente e concordo em participar do estudo **"DICIOSINALÁRIO DE CONCEITOS HISTÓRICOS: uma perspectiva inclusiva de abordagem metodológica para o Ensino de História para surdos e ouvintes"**, orientado pela **Profa. Dra Isaíde Bandeira da Silva.** Declaro que fui devidamente esclarecido quanto ao objetivo geral: "Elaborar, a partir das aulas de História na Educação Básica, um *Diciosinalário de Conceitos Históricos*, com vistas à promoção de momento mais inclusivos na sala de aula regular a partir do trabalho colaborativo entre docentes da sala de recursos multifuncionais, docente da sala regular, intérprete em Libras, família e estudantes surdos e ouvintes" e quanto aos objetivos específicos: Analisar o currículo de História para a Educação Básica a fim de abstrair termos e seus significados; Elaborar, coletivamente, um *diciosinalário* de conceitos históricos, articulando saberes pertinentes ao componente curricular de História e a Língua Brasileira de Sinais; Promover momentos de aprendizagem em Língua Brasileira de Sinais para alunos ouvintes, articulando, intérprete e alunos surdos; Articular uma rede de colaboração envolvendo os profissionais da educação, responsáveis pela ação inclusiva, e a família dos estudantes surdos a fim de observar e auxiliar no processo de ensino-aprendizagem. Quanto aos procedimentos aos quais serei submetido: aplicação de um questionário incial, observações durante as aulas no que se refere a aplicação do produto (o Diciosinalário) e gravação de uma roda de conversa no final da aplicação, cujas informações coletadas serão organizadas e analisadas pelo pesquisador. E dos possíveis riscos de ordem emocional (constrangimento/ vergonha de a sua vida ser exposta) que possam advir de tal participação e que serão minimizados mediante: Garantia do anonimato/privacidade do participante na pesquisa, onde não será preciso colocar o nome do mesmo; Para manter o sigilo e o respeito aos participantes da pesquisa, apenas o discente **Jefferson Fernandes de Aquino** aplicará o questionário e somente o discente, pesquisador responsável, poderá manusear e guardar os questionários; Sigilo das informações por ocasião da publicação dos resultados, visto que não será divulgado dado que identifique o participante; Garantia que o participante se sinta a vontade para responder aos questionários e Anuência das diretoras das Instituições de ensino para a realização da pesquisa. Dessa forma, concordo em participar voluntariamente da pesquisa e autorizo sua publicação.

Maria Clara Pereira de Andrade
Assinatura do/a Aluno/a

Cajazeiras – PB, 07/02/2023

Jefferson Fernandes de Aquino – Aluno do Curso de Pós-Graduação em Ensino de História, vinculado ao Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Campus Central, no endereço Rua Prof. Antônio Campos, s/n – Bairro Costa e Silva, Mossoró-RN. Tel. (83) 9 9803-9513
Prof Dra. Isaíde Bandeira da Silva – Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, vinculado ao Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Campus Central, no endereço Rua Prof. Antônio Campos, s/n – Bairro Costa e Silva, Mossoró-RN. Tel. (88) 9 9951-1740

Digitalizado com CamScanner

TERMO ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro que estou ciente e concordo em participar do estudo "**DICIOSINALÁRIO DE CONCEITOS HISTÓRICOS: uma perspectiva inclusiva de abordagem metodológica para o Ensino de História para surdos e ouvintes**", orientado pela **Profa. Dra Isaíde Bandeira da Silva.** Declaro que fui devidamente esclarecido quanto ao objetivo geral: "Elaborar, a partir das aulas de História na Educação Básica, um *Diciosinalário de Conceitos Históricos*, com vistas à promoção de momento mais inclusivos na sala de aula regular a partir do trabalho colaborativo entre docentes da sala de recursos multifuncionais, docente da sala regular, intérprete em Libras, família e estudantes surdos e ouvintes" e quanto aos objetivos específicos: Analisar o currículo de História para a Educação Básica a fim de abstrair termos e seus significados; Elaborar, coletivamente, um *diciosinalário* de conceitos históricos, articulando saberes pertinentes ao componente curricular de História e a Língua Brasileira de Sinais; Promover momentos de aprendizagem em Língua Brasileira de Sinais para alunos ouvintes, articulando, intérprete e alunos surdos; Articular uma rede de colaboração envolvendo os profissionais da educação, responsáveis pela ação inclusiva, e a família dos estudantes surdos a fim de observar e auxiliar no processo de ensino-aprendizagem. Quanto aos procedimentos aos quais serei submetido: aplicação de um questionário incial, observações durante as aulas no que se refere a aplicação do produto (o Diciosinalário) e gravação de uma roda de conversa no final da aplicação, cujas informações coletadas serão organizadas e analisadas pelo pesquisador. E dos possíveis riscos de ordem emocional (constrangimento/ vergonha de a sua vida ser exposta) que possam advir de tal participação e que serão minimizados mediante: Garantia do anonimato/privacidade do participante na pesquisa, onde não será preciso colocar o nome do mesmo; Para manter o sigilo e o respeito aos participantes da pesquisa, apenas o discente **Jefferson Fernandes de Aquino** aplicará o questionário e somente o discente, pesquisador responsável, poderá manusear e guardar os questionários; Sigilo das informações por ocasião da publicação dos resultados, visto que não será divulgado dado que identifique o participante; Garantia que o participante se sinta a vontade para responder aos questionários e Anuência das diretoras das Instituições de ensino para a realização da pesquisa. Dessa forma, concordo em participar voluntariamente da pesquisa e autorizo sua publicação.

Maria Vitória Vieira Batista
Assinatura do/a Aluno/a

Cajazeiras – PB, 07/02/2023

Jefferson Fernandes de Aquino – Aluno do Curso de Pós-Graduação em Ensino de História, vinculado ao Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Campus Central, no endereço Rua Prof. Antônio Campos, s/n – Bairro Costa e Silva, Mossoró-RN. Tel. (83) 9 9803-9513
Prof Dra. Isaíde Bandeira da Silva – Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, vinculado ao Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Campus Central, no endereço Rua Prof. Antônio Campos, s/n – Bairro Costa e Silva, Mossoró-RN. Tel. (88) 9 9951-1740

Digitalizado com CamScanner

TERMO ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro que estou ciente e concordo em participar do estudo **"DICIOSINALÁRIO DE CONCEITOS HISTÓRICOS: uma perspectiva inclusiva de abordagem metodológica para o Ensino de História para surdos e ouvintes"**, orientado pela **Profa. Dra Isaíde Bandeira da Silva.** Declaro que fui devidamente esclarecido quanto ao objetivo geral: "Elaborar, a partir das aulas de História na Educação Básica, um *Diciosinalário de Conceitos Históricos*, com vistas à promoção de momento mais inclusivos na sala de aula regular a partir do trabalho colaborativo entre docentes da sala de recursos multifuncionais, docente da sala regular, intérprete em Libras, família e estudantes surdos e ouvintes" e quanto aos objetivos específicos: Analisar o currículo de História para a Educação Básica a fim de abstrair termos e seus significados; Elaborar, coletivamente, um *diciosinalário* de conceitos históricos, articulando saberes pertinentes ao componente curricular de História e a Língua Brasileira de Sinais; Promover momentos de aprendizagem em Língua Brasileira de Sinais para alunos ouvintes, articulando, intérprete e alunos surdos; Articular uma rede de colaboração envolvendo os profissionais da educação, responsáveis pela ação inclusiva, e a família dos estudantes surdos a fim de observar e auxiliar no processo de ensino-aprendizagem. Quanto aos procedimentos aos quais serei submetido: aplicação de um questionário incial, observações durante as aulas no que se refere a aplicação do produto (o Diciosinalário) e gravação de uma roda de conversa no final da aplicação, cujas informações coletadas serão organizadas e analisadas pelo pesquisador. E dos possíveis riscos de ordem emocional (constrangimento/ vergonha de a sua vida ser exposta) que possam advir de tal participação e que serão minimizados mediante: Garantia do anonimato/privacidade do participante na pesquisa, onde não será preciso colocar o nome do mesmo; Para manter o sigilo e o respeito aos participantes da pesquisa, apenas o discente **Jefferson Fernandes de Aquino** aplicará o questionário e somente o discente, pesquisador responsável, poderá manusear e guardar os questionários; Sigilo das informações por ocasião da publicação dos resultados, visto que não será divulgado dado que identifique o participante; Garantia que o participante se sinta a vontade para responder aos questionários e Anuência das diretoras das Instituições de ensino para a realização da pesquisa. Dessa forma, concordo em participar voluntariamente da pesquisa e autorizo sua publicação.

Hellyerton Pereira Afonso.
Assinatura do/a Aluno/a

Cajazeiras – PB, 07/02/2023

Jefferson Fernandes de Aquino – Aluno do Curso de Pós-Graduação em Ensino de História, vinculado ao Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Campus Central, no endereço Rua Prof. Antônio Campos, s/n – Bairro Costa e Silva, Mossoró-RN. Tel. (83) 9 9803-9513
Prof Dra. Isaíde Bandeira da Silva – Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, vinculado ao Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Campus Central, no endereço Rua Prof. Antônio Campos, s/n – Bairro Costa e Silva, Mossoró-RN. Tel. (88) 9 9951-1740

Digitalizado com CamScanner

Governo do Estado do Rio Grande do Norte
Secretaria de Estado da Educação e da Cultura - SEEC
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais – FAFIC
Programa de Pós-Graduação em Ensino de História – PPGEH
Mestrado Profissional em Ensino de História – PROHISTÓRIA/UERN

PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

TERMO ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro que estou ciente e concordo em participar do estudo "**DICIOSINALÁRIO DE CONCEITOS HISTÓRICOS: uma perspectiva inclusiva de abordagem metodológica para o Ensino de História para surdos e ouvintes**", orientado pela **Profa. Dra Isaíde Bandeira da Silva.** Declaro que fui devidamente esclarecido quanto ao objetivo geral: "Elaborar, a partir das aulas de História na Educação Básica, um *Diciosinalário de Conceitos Históricos*, com vistas à promoção de momento mais inclusivos na sala de aula regular a partir do trabalho colaborativo entre docentes da sala de recursos multifuncionais, docente da sala regular, intérprete em Libras, família e estudantes surdos e ouvintes" e quanto aos objetivos específicos: Analisar o currículo de História para a Educação Básica a fim de abstrair termos e seus significados; Elaborar, coletivamente, um *diciosinalário* de conceitos históricos, articulando saberes pertinentes ao componente curricular de História e a Língua Brasileira de Sinais; Promover momentos de aprendizagem em Língua Brasileira de Sinais para alunos ouvintes, articulando, intérprete e alunos surdos; Articular uma rede de colaboração envolvendo os profissionais da educação, responsáveis pela ação inclusiva, e a família dos estudantes surdos a fim de observar e auxiliar no processo de ensino-aprendizagem. Quanto aos procedimentos aos quais serei submetido: aplicação de um questionário incial, observações durante as aulas no que se refere a aplicação do produto (o Diciosinalário) e gravação de uma roda de conversa no final da aplicação, cujas informações coletadas serão organizadas e analisadas pelo pesquisador. E dos possíveis riscos de ordem emocional (constrangimento/ vergonha de a sua vida ser exposta) que possam advir de tal participação e que serão minimizados mediante: Garantia do anonimato/privacidade do participante na pesquisa, onde não será preciso colocar o nome do mesmo; Para manter o sigilo e o respeito aos participantes da pesquisa, apenas o discente **Jefferson Fernandes de Aquino** aplicará o questionário e somente o discente, pesquisador responsável, poderá manusear e guardar os questionários; Sigilo das informações por ocasião da publicação dos resultados, visto que não será divulgado dado que identifique o participante; Garantia que o participante se sinta a vontade para responder aos questionários e Anuência das diretoras das Instituições de ensino para a realização da pesquisa. Dessa forma, concordo em participar voluntariamente da pesquisa e autorizo sua publicação.

Victor manuel
Assinatura do/a Aluno/a

Cajazeiras – PB, 07/02/2023

Jefferson Fernandes de Aquino – Aluno do Curso de Pós-Graduação em Ensino de História, vinculado ao Mestrado Profissional em Ensino de História (Profhistória), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Campus Central, no endereço Rua Prof. Antônio Campos, s/n – Bairro Costa e Silva, Mossoró-RN. Tel. (83) 9 9803-9513
Prof Dra. Isaíde Bandeira da Silva – Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, vinculado ao Mestrado Profissional em Ensino de História (Profhistória), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Campus Central, no endereço Rua Prof. Antônio Campos, s/n – Bairro Costa e Silva, Mossoró-RN. Tel. (88) 9 9951-1740

Digitalizado com CamScanner

TERMO ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro que estou ciente e concordo em participar do estudo "**DICIOSINALÁRIO DE CONCEITOS HISTÓRICOS: uma perspectiva inclusiva de abordagem metodológica para o Ensino de História para surdos e ouvintes",** orientado pela **Profa. Dra Isaíde Bandeira da Silva.** Declaro que fui devidamente esclarecido quanto ao objetivo geral: "Elaborar, a partir das aulas de História na Educação Básica, um *Diciosinalário de Conceitos Históricos*, com vistas à promoção de momento mais inclusivos na sala de aula regular a partir do trabalho colaborativo entre docentes da sala de recursos multifuncionais, docente da sala regular, intérprete em Libras, família e estudantes surdos e ouvintes" e quanto aos objetivos específicos: Analisar o currículo de História para a Educação Básica a fim de abstrair termos e seus significados; Elaborar, coletivamente, um *diciosinalário* de conceitos históricos, articulando saberes pertinentes ao componente curricular de História e a Língua Brasileira de Sinais; Promover momentos de aprendizagem em Língua Brasileira de Sinais para alunos ouvintes, articulando, intérprete e alunos surdos; Articular uma rede de colaboração envolvendo os profissionais da educação, responsáveis pela ação inclusiva, e a família dos estudantes surdos a fim de observar e auxiliar no processo de ensino-aprendizagem. Quanto aos procedimentos aos quais serei submetido: aplicação de um questionário incial, observações durante as aulas no que se refere a aplicação do produto (o Diciosinalário) e gravação de uma roda de conversa no final da aplicação, cujas informações coletadas serão organizadas e analisadas pelo pesquisador. E dos possíveis riscos de ordem emocional (constrangimento/ vergonha de a sua vida ser exposta) que possam advir de tal participação e que serão minimizados mediante: Garantia do anonimato/privacidade do participante na pesquisa, onde não será preciso colocar o nome do mesmo; Para manter o sigilo e o respeito aos participantes da pesquisa, apenas o discente **Jefferson Fernandes de Aquino** aplicará o questionário e somente o discente, pesquisador responsável, poderá manusear e guardar os questionários; Sigilo das informações por ocasião da publicação dos resultados, visto que não será divulgado dado que identifique o participante; Garantia que o participante se sinta a vontade para responder aos questionários e Anuência das diretoras das Instituições de ensino para a realização da pesquisa. Dessa forma, concordo em participar voluntariamente da pesquisa e autorizo sua publicação.

David de Almeida Silva
Assinatura do/a Aluno/a

Cajazeiras – PB, 07/08/2023

Jefferson Fernandes de Aquino – Aluno do Curso de Pós-Graduação em Ensino de História, vinculado ao Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Campus Central, no endereço Rua Prof. Antônio Campos, s/n – Bairro Costa e Silva, Mossoró-RN. Tel. (83) 9 9803-9513
Prof Dra. Isaíde Bandeira da Silva – Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, vinculado ao Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Campus Central, no endereço Rua Prof. Antônio Campos, s/n – Bairro Costa e Silva, Mossoró-RN. Tel. (88) 9 9951-1740

Digitalizado com CamScanner

TERMO ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro que estou ciente e concordo em participar do estudo **"DICIOSINALÁRIO DE CONCEITOS HISTÓRICOS: uma perspectiva inclusiva de abordagem metodológica para o Ensino de História para surdos e ouvintes"**, orientado pela **Profa. Dra Isaíde Bandeira da Silva.** Declaro que fui devidamente esclarecido quanto ao objetivo geral: "Elaborar, a partir das aulas de História na Educação Básica, um *Diciosinalário de Conceitos Históricos*, com vistas à promoção de momento mais inclusivos na sala de aula regular a partir do trabalho colaborativo entre docentes da sala de recursos multifuncionais, docente da sala regular, intérprete em Libras, família e estudantes surdos e ouvintes" e quanto aos objetivos específicos: Analisar o currículo de História para a Educação Básica a fim de abstrair termos e seus significados; Elaborar, coletivamente, um *diciosinalário* de conceitos históricos, articulando saberes pertinentes ao componente curricular de História e a Língua Brasileira de Sinais; Promover momentos de aprendizagem em Língua Brasileira de Sinais para alunos ouvintes, articulando, intérprete e alunos surdos; Articular uma rede de colaboração envolvendo os profissionais da educação, responsáveis pela ação inclusiva, e a família dos estudantes surdos a fim de observar e auxiliar no processo de ensino-aprendizagem. Quanto aos procedimentos aos quais serei submetido: aplicação de um questionário incial, observações durante as aulas no que se refere a aplicação do produto (o Diciosinalário) e gravação de uma roda de conversa no final da aplicação, cujas informações coletadas serão organizadas e analisadas pelo pesquisador. E dos possíveis riscos de ordem emocional (constrangimento/ vergonha de a sua vida ser exposta) que possam advir de tal participação e que serão minimizados mediante: Garantia do anonimato/privacidade do participante na pesquisa, onde não será preciso colocar o nome do mesmo; Para manter o sigilo e o respeito aos participantes da pesquisa, apenas o discente **Jefferson Fernandes de Aquino** aplicará o questionário e somente o discente, pesquisador responsável, poderá manusear e guardar os questionários; Sigilo das informações por ocasião da publicação dos resultados, visto que não será divulgado dado que identifique o participante; Garantia que o participante se sinta a vontade para responder aos questionários e Anuência das diretoras das Instituições de ensino para a realização da pesquisa. Dessa forma, concordo em participar voluntariamente da pesquisa e autorizo sua publicação.

Alice Santos Silva
Assinatura do/a Aluno/a

Cajazeiras – PB, 01 / 02 /2023

Jefferson Fernandes de Aquino – Aluno do Curso de Pós-Graduação em Ensino de História, vinculado ao Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Campus Central, no endereço Rua Prof. Antônio Campos, s/n – Bairro Costa e Silva, Mossoró-RN. Tel. (83) 9 9803-9513
Prof Dra. Isaíde Bandeira da Silva – Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, vinculado ao Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Campus Central, no endereço Rua Prof. Antônio Campos, s/n – Bairro Costa e Silva, Mossoró-RN. Tel. (88) 9 9951-1740

Digitalizado com CamScanner

Governo do Estado do Rio Grande do Norte
Secretaria de Estado da Educação e da Cultura - SEEC
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais – FAFIC
Programa de Pós-Graduação em Ensino de História – PPGEH
Mestrado Profissional em Ensino de História – PROHISTÓRIA/UERN

PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

TERMO ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro que estou ciente e concordo em participar do estudo "**DICIOSINALÁRIO DE CONCEITOS HISTÓRICOS: uma perspectiva inclusiva de abordagem metodológica para o Ensino de História para surdos e ouvintes**", orientado pela **Profa. Dra Isaíde Bandeira da Silva.** Declaro que fui devidamente esclarecido quanto ao objetivo geral: "Elaborar, a partir das aulas de História na Educação Básica, um *Diciosinalário de Conceitos Históricos*, com vistas à promoção de momento mais inclusivos na sala de aula regular a partir do trabalho colaborativo entre docentes da sala de recursos multifuncionais, docente da sala regular, intérprete em Libras, família e estudantes surdos e ouvintes" e quanto aos objetivos específicos: Analisar o currículo de História para a Educação Básica a fim de abstrair termos e seus significados; Elaborar, coletivamente, um *diciosinalário* de conceitos históricos, articulando saberes pertinentes ao componente curricular de História e a Língua Brasileira de Sinais; Promover momentos de aprendizagem em Língua Brasileira de Sinais para alunos ouvintes, articulando, intérprete e alunos surdos; Articular uma rede de colaboração envolvendo os profissionais da educação, responsáveis pela ação inclusiva, e a família dos estudantes surdos a fim de observar e auxiliar no processo de ensino-aprendizagem. Quanto aos procedimentos aos quais serei submetido: aplicação de um questionário incial, observações durante as aulas no que se refere a aplicação do produto (o Diciosinalário) e gravação de uma roda de conversa no final da aplicação, cujas informações coletadas serão organizadas e analisadas pelo pesquisador. E dos possíveis riscos de ordem emocional (constrangimento/ vergonha de a sua vida ser exposta) que possam advir de tal participação e que serão minimizados mediante: Garantia do anonimato/privacidade do participante na pesquisa, onde não será preciso colocar o nome do mesmo; Para manter o sigilo e o respeito aos participantes da pesquisa, apenas o discente **Jefferson Fernandes de Aquino** aplicará o questionário e somente o discente, pesquisador responsável, poderá manusear e guardar os questionários; Sigilo das informações por ocasião da publicação dos resultados, visto que não será divulgado dado que identifique o participante; Garantia que o participante se sinta a vontade para responder aos questionários e Anuência das diretoras das Instituições de ensino para a realização da pesquisa. Dessa forma, concordo em participar voluntariamente da pesquisa e autorizo sua publicação.

Francisco Guilherme F. do Nascimento
Assinatura do/a Aluno/a

Cajazeiras – PB, 07/03/2023

Jefferson Fernandes de Aquino – Aluno do Curso de Pós-Graduação em Ensino de História, vinculado ao Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Campus Central, no endereço Rua Prof. Antônio Campos, s/n – Bairro Costa e Silva, Mossoró-RN. Tel. (83) 9 9803-9513
Prof Dra. Isaíde Bandeira da Silva – Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, vinculado ao Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Campus Central, no endereço Rua Prof. Antônio Campos, s/n – Bairro Costa e Silva, Mossoró-RN. Tel. (88) 9 9951-1740

Digitalizado com CamScanner

TERMO ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro que estou ciente e concordo em participar do estudo "**DICIOSINALÁRIO DE CONCEITOS HISTÓRICOS: uma perspectiva inclusiva de abordagem metodológica para o Ensino de História para surdos e ouvintes"**, orientado pela **Profa. Dra Isaíde Bandeira da Silva.** Declaro que fui devidamente esclarecido quanto ao objetivo geral: "Elaborar, a partir das aulas de História na Educação Básica, um *Diciosinalário de Conceitos Históricos*, com vistas à promoção de momento mais inclusivos na sala de aula regular a partir do trabalho colaborativo entre docentes da sala de recursos multifuncionais, docente da sala regular, intérprete em Libras, família e estudantes surdos e ouvintes" e quanto aos objetivos específicos: Analisar o currículo de História para a Educação Básica a fim de abstrair termos e seus significados; Elaborar, coletivamente, um *diciosinalário* de conceitos históricos, articulando saberes pertinentes ao componente curricular de História e a Língua Brasileira de Sinais; Promover momentos de aprendizagem em Língua Brasileira de Sinais para alunos ouvintes, articulando, intérprete e alunos surdos; Articular uma rede de colaboração envolvendo os profissionais da educação, responsáveis pela ação inclusiva, e a família dos estudantes surdos a fim de observar e auxiliar no processo de ensino-aprendizagem. Quanto aos procedimentos aos quais serei submetido: aplicação de um questionário incial, observações durante as aulas no que se refere a aplicação do produto (o Diciosinalário) e gravação de uma roda de conversa no final da aplicação, cujas informações coletadas serão organizadas e analisadas pelo pesquisador. E dos possíveis riscos de ordem emocional (constrangimento/ vergonha de a sua vida ser exposta) que possam advir de tal participação e que serão minimizados mediante: Garantia do anonimato/privacidade do participante na pesquisa, onde não será preciso colocar o nome do mesmo; Para manter o sigilo e o respeito aos participantes da pesquisa, apenas o discente **Jefferson Fernandes de Aquino** aplicará o questionário e somente o discente, pesquisador responsável, poderá manusear e guardar os questionários; Sigilo das informações por ocasião da publicação dos resultados, visto que não será divulgado dado que identifique o participante; Garantia que o participante se sinta a vontade para responder aos questionários e Anuência das diretoras das Instituições de ensino para a realização da pesquisa. Dessa forma, concordo em participar voluntariamente da pesquisa e autorizo sua publicação.

Assinatura do/a Aluno/a

Cajazeiras – PB, 07/02/2023

Jefferson Fernandes de Aquino – Aluno do Curso de Pós-Graduação em Ensino de História, vinculado ao Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Campus Central, no endereço Rua Prof. Antônio Campos, s/n – Bairro Costa e Silva, Mossoró-RN. Tel. (83) 9 9803-9513
Prof Dra. Isaíde Bandeira da Silva – Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, vinculado ao Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Campus Central, no endereço Rua Prof. Antônio Campos, s/n – Bairro Costa e Silva, Mossoró-RN. Tel. (88) 9 9951-1740

Digitalizado com CamScanner

TERMO ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro que estou ciente e concordo em participar do estudo "**DICIOSINALÁRIO DE CONCEITOS HISTÓRICOS: uma perspectiva inclusiva de abordagem metodológica para o Ensino de História para surdos e ouvintes"**, orientado pela **Profa. Dra Isaíde Bandeira da Silva.** Declaro que fui devidamente esclarecido quanto ao objetivo geral: "Elaborar, a partir das aulas de História na Educação Básica, um *Diciosinalário de Conceitos Históricos*, com vistas à promoção de momento mais inclusivos na sala de aula regular a partir do trabalho colaborativo entre docentes da sala de recursos multifuncionais, docente da sala regular, intérprete em Libras, família e estudantes surdos e ouvintes" e quanto aos objetivos específicos: Analisar o currículo de História para a Educação Básica a fim de abstrair termos e seus significados; Elaborar, coletivamente, um *diciosinalário* de conceitos históricos, articulando saberes pertinentes ao componente curricular de História e a Língua Brasileira de Sinais; Promover momentos de aprendizagem em Língua Brasileira de Sinais para alunos ouvintes, articulando, intérprete e alunos surdos; Articular uma rede de colaboração envolvendo os profissionais da educação, responsáveis pela ação inclusiva, e a família dos estudantes surdos a fim de observar e auxiliar no processo de ensino-aprendizagem. Quanto aos procedimentos aos quais serei submetido: aplicação de um questionário incial, observações durante as aulas no que se refere a aplicação do produto (o Diciosinalário) e gravação de uma roda de conversa no final da aplicação, cujas informações coletadas serão organizadas e analisadas pelo pesquisador. E dos possíveis riscos de ordem emocional (constrangimento/ vergonha de a sua vida ser exposta) que possam advir de tal participação e que serão minimizados mediante: Garantia do anonimato/privacidade do participante na pesquisa, onde não será preciso colocar o nome do mesmo; Para manter o sigilo e o respeito aos participantes da pesquisa, apenas o discente **Jefferson Fernandes de Aquino** aplicará o questionário e somente o discente, pesquisador responsável, poderá manusear e guardar os questionários; Sigilo das informações por ocasião da publicação dos resultados, visto que não será divulgado dado que identifique o participante; Garantia que o participante se sinta a vontade para responder aos questionários e Anuência das diretoras das Instituições de ensino para a realização da pesquisa. Dessa forma, concordo em participar voluntariamente da pesquisa e autorizo sua publicação.

Assinatura do/a Aluno/a

Cajazeiras – PB, 01/03/2023

Jefferson Fernandes de Aquino – Aluno do Curso de Pós-Graduação em Ensino de História, vinculado ao Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Campus Central, no endereço Rua Prof. Antônio Campos, s/n – Bairro Costa e Silva, Mossoró-RN. Tel. (83) 9 9803-9513
Prof Dra. Isaíde Bandeira da Silva – Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, vinculado ao Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Campus Central, no endereço Rua Prof. Antônio Campos, s/n – Bairro Costa e Silva, Mossoró-RN. Tel. (88) 9 9951-1740

Digitalizado com CamScanner

Governo do Estado do Rio Grande do Norte
Secretaria de Estado da Educação e da Cultura - SEEC
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais – FAFIC
Programa de Pós-Graduação em Ensino de História – PPGEH
Mestrado Profissional em Ensino de História – PROHISTÓRIA/UERN

PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

TERMO ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro que estou ciente e concordo em participar do estudo "**DICIOSINALÁRIO DE CONCEITOS HISTÓRICOS: uma perspectiva inclusiva de abordagem metodológica para o Ensino de História para surdos e ouvintes"**, orientado pela **Profa. Dra Isaíde Bandeira da Silva.** Declaro que fui devidamente esclarecido quanto ao objetivo geral: "Elaborar, a partir das aulas de História na Educação Básica, um *Diciosinalário de Conceitos Históricos*, com vistas à promoção de momento mais inclusivos na sala de aula regular a partir do trabalho colaborativo entre docentes da sala de recursos multifuncionais, docente da sala regular, intérprete em Libras, família e estudantes surdos e ouvintes" e quanto aos objetivos específicos: Analisar o currículo de História para a Educação Básica a fim de abstrair termos e seus significados; Elaborar, coletivamente, um *diciosinalário* de conceitos históricos, articulando saberes pertinentes ao componente curricular de História e a Língua Brasileira de Sinais; Promover momentos de aprendizagem em Língua Brasileira de Sinais para alunos ouvintes, articulando, intérprete e alunos surdos; Articular uma rede de colaboração envolvendo os profissionais da educação, responsáveis pela ação inclusiva, e a família dos estudantes surdos a fim de observar e auxiliar no processo de ensino-aprendizagem. Quanto aos procedimentos aos quais serei submetido: aplicação de um questionário incial, observações durante as aulas no que se refere a aplicação do produto (o Diciosinalário) e gravação de uma roda de conversa no final da aplicação, cujas informações coletadas serão organizadas e analisadas pelo pesquisador. E dos possíveis riscos de ordem emocional (constrangimento/ vergonha de a sua vida ser exposta) que possam advir de tal participação e que serão minimizados mediante: Garantia do anonimato/privacidade do participante na pesquisa, onde não será preciso colocar o nome do mesmo; Para manter o sigilo e o respeito aos participantes da pesquisa, apenas o discente **Jefferson Fernandes de Aquino** aplicará o questionário e somente o discente, pesquisador responsável, poderá manusear e guardar os questionários; Sigilo das informações por ocasião da publicação dos resultados, visto que não será divulgado dado que identifique o participante; Garantia que o participante se sinta a vontade para responder aos questionários e Anuência das diretoras das Instituições de ensino para a realização da pesquisa. Dessa forma, concordo em participar voluntariamente da pesquisa e autorizo sua publicação.

Amélia Eloíse S. Pinheiro
Assinatura do/a Aluno/a

Cajazeiras – PB, 27/04/2023

Jefferson Fernandes de Aquino – Aluno do Curso de Pós-Graduação em Ensino de História, vinculado ao Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Campus Central, no endereço Rua Prof. Antônio Campos, s/n – Bairro Costa e Silva, Mossoró-RN. Tel. (83) 9 9803-9513
Prof Dra. Isaíde Bandeira da Silva – Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, vinculado ao Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Campus Central, no endereço Rua Prof. Antônio Campos, s/n – Bairro Costa e Silva, Mossoró-RN. Tel. (88) 9 9951-1740

Digitalizado com CamScanner

TERMO ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro que estou ciente e concordo em participar do estudo "**DICIOSINALÁRIO DE CONCEITOS HISTÓRICOS: uma perspectiva inclusiva de abordagem metodológica para o Ensino de História para surdos e ouvintes**", orientado pela **Profa. Dra Isaíde Bandeira da Silva.** Declaro que fui devidamente esclarecido quanto ao objetivo geral: "Elaborar, a partir das aulas de História na Educação Básica, um *Diciosinalário de Conceitos Históricos*, com vistas à promoção de momento mais inclusivos na sala de aula regular a partir do trabalho colaborativo entre docentes da sala de recursos multifuncionais, docente da sala regular, intérprete em Libras, família e estudantes surdos e ouvintes" e quanto aos objetivos específicos: Analisar o currículo de História para a Educação Básica a fim de abstrair termos e seus significados; Elaborar, coletivamente, um *diciosinalário* de conceitos históricos, articulando saberes pertinentes ao componente curricular de História e a Língua Brasileira de Sinais; Promover momentos de aprendizagem em Língua Brasileira de Sinais para alunos ouvintes, articulando, intérprete e alunos surdos; Articular uma rede de colaboração envolvendo os profissionais da educação, responsáveis pela ação inclusiva, e a família dos estudantes surdos a fim de observar e auxiliar no processo de ensino-aprendizagem. Quanto aos procedimentos aos quais serei submetido: aplicação de um questionário incial, observações durante as aulas no que se refere a aplicação do produto (o Diciosinalário) e gravação de uma roda de conversa no final da aplicação, cujas informações coletadas serão organizadas e analisadas pelo pesquisador. E dos possíveis riscos de ordem emocional (constrangimento/ vergonha de a sua vida ser exposta) que possam advir de tal participação e que serão minimizados mediante: Garantia do anonimato/privacidade do participante na pesquisa, onde não será preciso colocar o nome do mesmo; Para manter o sigilo e o respeito aos participantes da pesquisa, apenas o discente **Jefferson Fernandes de Aquino** aplicará o questionário e somente o discente, pesquisador responsável, poderá manusear e guardar os questionários; Sigilo das informações por ocasião da publicação dos resultados, visto que não será divulgado dado que identifique o participante; Garantia que o participante se sinta a vontade para responder aos questionários e Anuência das diretoras das Instituições de ensino para a realização da pesquisa. Dessa forma, concordo em participar voluntariamente da pesquisa e autorizo sua publicação.

Maria do Ramo da Silva
Assinatura do/a Aluno/a

Cajazeiras – PB, 07/02/2023

Jefferson Fernandes de Aquino – Aluno do Curso de Pós-Graduação em Ensino de História, vinculado ao Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Campus Central, no endereço Rua Prof. Antônio Campos, s/n – Bairro Costa e Silva, Mossoró-RN. Tel. (83) 9 9803-9513
Prof Dra. Isaíde Bandeira da Silva – Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, vinculado ao Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Campus Central, no endereço Rua Prof. Antônio Campos, s/n – Bairro Costa e Silva, Mossoró-RN. Tel. (88) 9 9951-1740

Digitalizado com CamScanner

ANEXO IX

AUTORIZAÇÕES ASSINADAS PELOS PAIS OU RESPONSÁVEIS DOS ESTUDANTES AUTORIZANDO A PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

Governo do Estado do Rio Grande do Norte
Secretaria de Estado da Educação e da Cultura - SEEC
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
Mestrado Profissional em Ensino de História – PROHISTÓRIA/UERN

PROFHISTÓRIA

AUTORIZAÇÃO PARA PARTICIPAÇÃO EM PROJETO DE PESQUISA

Srs. Pais ou Responsável Legal,

Estamos desenvolvendo, durante as aulas de História na EEEEFM Dom Moisés Coêlho, o projeto intitulado **"DICIOSINALÁRIO DE CONCEITOS HISTÓRICOS: uma perspectiva inclusiva de abordagem metodológica para o Ensino de História para surdos e ouvintes"**, orientado pela **Profa. Dra Isaíde Bandeira da Silva**. O seu objetivo é elaborar um produto (dicionário e sinalário de História) envolvendo alunos surdos e ouvintes, proporcionando um espaço inclusivo em sala de aula.

Para tanto, estamos convidando o/a seu/sua filho/a para participar desse projeto. Todas os dados coletados durante a observação nas aulas e na roda de conversa (em junho) servirão para análise do projeto, garantindo o anonimato de todas as pessoas envolvidas.

Desde já agradecemos a compreensão e colaboração nesta pesquisa que será divulgada posteriormente, contribuindo para a educação de surdos.

Eu, Adriélia Lourenço de Andrade,
AUTORIZO meu/minha filho/a Mª Clara Limeira de Andrade.
a participar do projeto desenvolvido pelo Professor Jefferson Fernandes de Aquino.

JEFFERSON FERNANDES DE AQUINO
Professor e Discente do ProfHistória

Adriélia Lourenço de Andrade
ASSINATURA DOS PAIS OU RESPONSÁVEL

Governo do Estado do Rio Grande do Norte
Secretaria de Estado da Educação e da Cultura - SEEC
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
Mestrado Profissional em Ensino de História – PROHISTÓRIA/UERN

PROFHISTÓRIA

AUTORIZAÇÃO PARA PARTICIPAÇÃO EM PROJETO DE PESQUISA

Srs. Pais ou Responsável Legal,

Estamos desenvolvendo, durante as aulas de História na EEEEFM Dom Moisés Coêlho, o projeto intitulado **"DICIOSINALÁRIO DE CONCEITOS HISTÓRICOS: uma perspectiva inclusiva de abordagem metodológica para o Ensino de História para surdos e ouvintes"**, orientado pela **Profa. Dra Isaíde Bandeira da Silva**. O seu objetivo é elaborar um produto (dicionário e sinalário de História) envolvendo alunos surdos e ouvintes, proporcionando um espaço inclusivo em sala de aula.

Para tanto, estamos convidando o/a seu/sua filho/a para participar desse projeto. Todas os dados coletados durante a observação nas aulas e na roda de conversa (em junho) servirão para análise do projeto, garantindo o anonimato de todas as pessoas envolvidas.

Desde já agradecemos a compreensão e colaboração nesta pesquisa que será divulgada posteriormente, contribuindo para a educação de surdos.

Eu, Maria Fatima de Souza Sobral,
AUTORIZO meu/minha filho/a _____
a participar do projeto desenvolvido pelo Professor Jefferson Fernandes de Aquino.

JEFFERSON FERNANDES DE AQUINO
Professor e Discente do ProfHistória

Maria Fatima de S. Sobral
ASSINATURA DOS PAIS OU RESPONSÁVEL

Digitalizado com CamScanner

Governo do Estado do Rio Grande do Norte
Secretaria de Estado da Educação e da Cultura - SEEC
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
Mestrado Profissional em Ensino de História – PROHISTÓRIA/UERN

PROFHISTÓRIA

AUTORIZAÇÃO PARA PARTICIPAÇÃO EM PROJETO DE PESQUISA

Srs. Pais ou Responsável Legal,

Estamos desenvolvendo, durante as aulas de História na EEEEFM Dom Moisés Coêlho, o projeto intitulado **"DICIOSINALÁRIO DE CONCEITOS HISTÓRICOS: uma perspectiva inclusiva de abordagem metodológica para o Ensino de História para surdos e ouvintes"**, orientado pela **Profa. Dra Isaíde Bandeira da Silva**. O seu objetivo é elaborar um produto (dicionário e sinalário de História) envolvendo alunos surdos e ouvintes, proporcionando um espaço inclusivo em sala de aula.

Para tanto, estamos convidando o/a seu/sua filho/a para participar desse projeto. Todas os dados coletados durante a observação nas aulas e na roda de conversa (em junho) servirão para análise do projeto, garantindo o anonimato de todas as pessoas envolvidas.

Desde já agradecemos a compreensão e colaboração nesta pesquisa que será divulgada posteriormente, contribuindo para a educação de surdos.

Eu, Gean Souza Silva,

AUTORIZO meu/minha filho/a _____
a participar do projeto desenvolvido pelo Professor Jefferson Fernandes de Aquino.

JEFFERSON FERNANDES DE AQUINO
Professor e Discente do ProfHistória

Suleiman Ferreira de Almeida
ASSINATURA DOS PAIS OU RESPONSÁVEL

Governo do Estado do Rio Grande do Norte
Secretaria de Estado da Educação e da Cultura - SEEC
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
Mestrado Profissional em Ensino de História – PROHISTÓRIA/UERN

PROFHISTÓRIA

AUTORIZAÇÃO PARA PARTICIPAÇÃO EM PROJETO DE PESQUISA

Srs. Pais ou Responsável Legal,

Estamos desenvolvendo, durante as aulas de História na EEEEFM Dom Moisés Coêlho, o projeto intitulado **"DICIOSINALÁRIO DE CONCEITOS HISTÓRICOS: uma perspectiva inclusiva de abordagem metodológica para o Ensino de História para surdos e ouvintes"**, orientado pela **Profa. Dra Isaíde Bandeira da Silva**. O seu objetivo é elaborar um produto (dicionário e sinalário de História) envolvendo alunos surdos e ouvintes, proporcionando um espaço inclusivo em sala de aula.

Para tanto, estamos convidando o/a seu/sua filho/a para participar desse projeto. Todas os dados coletados durante a observação nas aulas e na roda de conversa (em junho) servirão para análise do projeto, garantindo o anonimato de todas as pessoas envolvidas.

Desde já agradecemos a compreensão e colaboração nesta pesquisa que será divulgada posteriormente, contribuindo para a educação de surdos.

Eu, Geovanildia Victor de Souza.,

AUTORIZO meu/minha filho/a Kayky Fortan Victor Marques
a participar do projeto desenvolvido pelo Professor Jefferson Fernandes de Aquino.

JEFFERSON FERNANDES DE AQUINO
Professor e Discente do ProfHistória

Geovanildia Victor de Souza.
ASSINATURA DOS PAIS OU RESPONSÁVEL

Digitalizado com CamScanner

Governo do Estado do Rio Grande do Norte
Secretaria de Estado da Educação e da Cultura - SEEC
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
Mestrado Profissional em Ensino de História – PROHISTÓRIA/UERN

PROFHISTÓRIA

AUTORIZAÇÃO PARA PARTICIPAÇÃO EM PROJETO DE PESQUISA

Srs. Pais ou Responsável Legal,

Estamos desenvolvendo, durante as aulas de História na EEEEFM Dom Moisés Coêlho, o projeto intitulado **"DICIOSINALÁRIO DE CONCEITOS HISTÓRICOS: uma perspectiva inclusiva de abordagem metodológica para o Ensino de História para surdos e ouvintes"**, orientado pela **Profa. Dra Isaíde Bandeira da Silva**. O seu objetivo é elaborar um produto (dicionário e sinalário de História) envolvendo alunos surdos e ouvintes, proporcionando um espaço inclusivo em sala de aula.

Para tanto, estamos convidando o/a seu/sua filho/a para participar desse projeto. Todas os dados coletados durante a observação nas aulas e na roda de conversa (em junho) servirão para análise do projeto, garantindo o anonimato de todas as pessoas envolvidas.

Desde já agradecemos a compreensão e colaboração nesta pesquisa que será divulgada posteriormente, contribuindo para a educação de surdos.

Eu, Jaciara Lima da Silva,

AUTORIZO meu/minha filho/a Hellyson Pereira Afonso a participar do projeto desenvolvido pelo Professor Jefferson Fernandes de Aquino.

JEFFERSON FERNANDES DE AQUINO
Professor e Discente do ProfHistória

ASSINATURA DOS PAIS OU RESPONSÁVEL

Governo do Estado do Rio Grande do Norte
Secretaria de Estado da Educação e da Cultura - SEEC
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
Mestrado Profissional em Ensino de História – PROHISTÓRIA/UERN

PROFHISTÓRIA

AUTORIZAÇÃO PARA PARTICIPAÇÃO EM PROJETO DE PESQUISA

Srs. Pais ou Responsável Legal,

Estamos desenvolvendo, durante as aulas de História na EEEEFM Dom Moisés Coêlho, o projeto intitulado **"DICIOSINALÁRIO DE CONCEITOS HISTÓRICOS: uma perspectiva inclusiva de abordagem metodológica para o Ensino de História para surdos e ouvintes"**, orientado pela **Profa. Dra Isaíde Bandeira da Silva**. O seu objetivo é elaborar um produto (dicionário e sinalário de História) envolvendo alunos surdos e ouvintes, proporcionando um espaço inclusivo em sala de aula.

Para tanto, estamos convidando o/a seu/sua filho/a para participar desse projeto. Todas os dados coletados durante a observação nas aulas e na roda de conversa (em junho) servirão para análise do projeto, garantindo o anonimato de todas as pessoas envolvidas.

Desde já agradecemos a compreensão e colaboração nesta pesquisa que será divulgada posteriormente, contribuindo para a educação de surdos.

Eu, Fernanda dos Santos Nascimento,

AUTORIZO meu/minha filho/a Alice Santos Silva a participar do projeto desenvolvido pelo Professor Jefferson Fernandes de Aquino.

JEFFERSON FERNANDES DE AQUINO
Professor e Discente do ProfHistória

Fernanda dos Santos Nascimento
ASSINATURA DOS PAIS OU RESPONSÁVEL

Digitalizado com CamScanner

ANEXO XI

TERMOS DE LIVRE CONSENTIMENTO DOS ENTREVISTADOS E TERMOS DE AUTORIZAÇÃO DE UTILIZAÇÃO DE ÁUDIO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Esclarecimentos

Este é um convite para você participar da pesquisa **"DICIOSINALÁRIO DE CONCEITOS HISTÓRICOS: uma perspectiva inclusiva de abordagem metodológica para o Ensino de História para surdos e ouvintes"** coordenada pelo **Prof. Jefferson Fernandes de Aquino**, orientado pela **Profa. Dra Isaíde da Silva** e que segue as recomendações das resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares. Sua participação é voluntária, o que significa que você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade.

Caso decida aceitar o convite, serás submetido ao seguinte procedimento: ***entrevista gravada para fins de pesquisa acadêmica*** cuja responsabilidade de aplicação é do professor pesquisador vinculado ao Mestrado Profissional em Ensino de História, da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte. As informações coletadas serão organizadas em banco de dados em programa estatístico e analisadas a partir de técnicas de estatística descritiva e inferencial.

Essa pesquisa tem como objetivo geral: "analisar a legislação educação brasileira no que tange a inclusão de pessoas com deficiência e o ensino de surdos com a perspectiva de elaborar, a partir das aulas de História, um *Diciosinalário de Conceitos Históricos*, com vistas à promoção de momento mais inclusivos na sala de aula regular a partir do trabalho colaborativo entre docentes da sala de recursos multifuncionais, docente da sala regular, intérprete em Libras, família e estudantes surdos e estudantes ouvintes". E como objetivos específicos: caracterizar as legislações que versem sobre a pessoa surda e seus direitos, a saber, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/1996), as Diretrizes para a Educação Básica e a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, assim como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei 13146/2015), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, dentre outras e conceituar: inclusão e educação inclusiva, ensino de história e educação de surdos, metodologias ativas e aprendizagem significativa e, por fim, o uso dos conceitos em sala de aula a partir do livro didático; Identificar no currículo de História para a Educação Básica os conceitos históricos e seus significados; conhecer quem são os sujeitos partícipes da pesquisa por meio de questionário a ser aplicado e elaborar, coletivamente, um *diciosinalário* de conceitos históricos, articulando saberes pertinentes ao componente curricular de História e a Língua Brasileira de Sinais, promovendo momentos de aprendizagem em Língua Brasileira de Sinais para alunos ouvintes, articulando, intérprete e alunos surdos; e, Discutir, coletivamente (alunos surdos, alunos ouvintes, docente-pesquisador, intérprete, docente do AEE), por meio de uma roda de conversa a aplicabilidade do *diciosinalário de conceitos históricos* a luz da legislação (educacional e da pessoa com deficiência) com vistas a compreender como este pode contribuir para o ensino de história a surdos e ouvintes na Educação Básica.

O benefício desta pesquisa é a possibilidade de colaborar para com o ensino de História e a educação de surdos, promovendo o processo inclusivo a partir do envolvimento de todos os agentes (professor de História, intérprete de Libras, alunos surdos e alunos ouvintes) a partir da elaboração de um dicionário e sinalário de conceitos históricos.

Os riscos mínimos que o participante da pesquisa estará exposto são de constrangimento e/ou desconforto; aborrecimento devido à ocupação do tempo, cansaço, dentre outros. Esses riscos serão minimizados mediante: Garantia da participação voluntária, escolha do horário oportuno, capacitação prévia do participante na pesquisa, onde o mesmo poderá informar o local e melhor horário; Para manter o respeito ao participante da pesquisa, apenas o discente **Jefferson Fernandes de Aquino** aplicará o questionário e somente o discente (pesquisador responsável) poderão manusear e guardar os questionários; Garantia de sigilo das informações por ocasião da

publicação dos resultados caso o participante manifeste interesse; Garantia que o participante se sinta a vontade para responder aos questionários e Anuência das Instituições de ensino para a realização da pesquisa.

Os dados coletados serão, ao final da pesquisa, armazenados em CD-ROM e caixa arquivo, guardada por no mínimo cinco anos sob a responsabilidade do pesquisador responsável (orientador) no Departamento de História, a fim de garantir a confidencialidade, a privacidade e a segurança das informações coletadas, e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os participantes e o responsável.

Você ficará com uma via original deste TCLE e toda a dúvida que você tiver a respeito desta pesquisa, poderá perguntar diretamente para o pesquisador Jefferson Fernandes de Aquino do Estado do Rio Grande do Norte/RN, Campus Central.

Dúvidas a respeito da ética desta pesquisa poderão ser questionadas ao **Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UERN)** – Faculdade de Medicina da UERN - Rua Miguel Antonio da Silva Neto s/n - Aeroporto . Home page: http://www.uern.br - e-mail: cep@uern.br – CEP: 59607-360 - Mossoró –RN Tel: (84) 3312-7032.

Se para o participante houver gasto de qualquer natureza, em virtude da sua participação nesse estudo, é garantido o direito a indenização (Res. 466/12 II.7) – cobertura material para reparar dano – e/ou ressarcimento (Res. 466/12 II.21) – compensação material, exclusivamente de despesas do participante e seus acompanhantes, quando necessário, tais como transporte e alimentação – sob a responsabilidade do (a)pesquisador(a) Jefferson Fernandes de Aquino.

Não será efetuada nenhuma forma de gratificação por sua participação. Os dados coletados farão parte do nosso trabalho, podendo ser divulgados em eventos científicos e publicados em revistas nacionais ou internacionais. O pesquisador estará à disposição para qualquer esclarecimento durante todo o processo de desenvolvimento deste estudo. Após todas essas informações, agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

Consentimento Livre

Concordo em participar desta pesquisa **"DICIOSINALÁRIO DE CONCEITOS HISTÓRICOS: uma perspectiva inclusiva de abordagem metodológica para o Ensino de História para surdos e ouvintes"**. Declarando, para os devidos fins, que fui devidamente esclarecido quanto aos objetivos da pesquisa, aos procedimentos aos quais meu/ minha filho (a) será submetido (a) e dos possíveis riscos que possam advir de tal participação. Foram garantidos a mim esclarecimentos que venham a solicitar durante a pesquisa e o direito de desistir da participação em qualquer momento, sem que minha desistência implique em qualquer prejuízo a minha pessoa ou a minha família. Autorizo assim, a publicação dos dados da pesquisa, a qual me garante o anonimato e o sigilo dos dados referentes à minha identificação.

Cajazeiras-PB, 07 / 12 / 2022.

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Participante

Jefferson Fernandes de Aquino – Aluno do Curso de Pós-Graduação em Ensino de História, vinculado ao Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Campus Central, no endereço Rua Prof. Antônio Campos, s/n – Bairro Costa e Silva, Mossoró-RN. Tel. (83) 9 9803-9513

Prof Dra. Isaíde Bandeira da Silva – Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, vinculado ao Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Campus Central, no endereço Rua Prof. Antônio Campos, s/n – Bairro Costa e Silva, Mossoró-RN. Tel. (84) 3312-2142

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UERN) - Faculdade de Medicina da UERN - Rua Miguel Antonio da Silva Neto s/n - Aeroporto. Home page: http://www.uern.br - e-mail: cep@uern.br – CEP: 59607-360 - Mossoró –RN Tel: (84) 3312-7032.

Governo do Estado do Rio Grande do Norte
Secretaria de Estado da Educação e da Cultura - SEEC
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais – FAFIC
Programa de Pós-Graduação em Ensino de História – PPGEH
Mestrado Profissional em Ensino de História – PROHISTÓRIA/UERN

PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Esclarecimentos

Este é um convite para você participar da pesquisa **"DICIOSINALÁRIO DE CONCEITOS HISTÓRICOS: uma perspectiva inclusiva de abordagem metodológica para o Ensino de História para surdos e ouvintes"** coordenada pelo **Prof. Jefferson Fernandes de Aquino**, orientado pela **Profa. Dra Isaíde da Silva** e que segue as recomendações das resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares. Sua participação é voluntária, o que significa que você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade.

Caso decida aceitar o convite, serás submetido ao seguinte procedimento: ***entrevista gravada para fins de pesquisa acadêmica*** cuja responsabilidade de aplicação é do professor pesquisador vinculado ao Mestrado Profissional em Ensino de História, da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte. As informações coletadas serão organizadas em banco de dados em programa estatístico e analisadas a partir de técnicas de estatística descritiva e inferencial.

Essa pesquisa tem como objetivo geral: "Elaborar, a partir das aulas de História na Educação Básica, um *Diciosinalário de Conceitos Históricos*, com vistas à promoção de momento mais inclusivos na sala de aula regular a partir do trabalho colaborativo entre docentes da sala de recursos multifuncionais, docente da sala regular, intérprete em Libras, família e estudantes surdos e ouvintes" e quanto aos objetivos específicos: Analisar o currículo de História para a Educação Básica a fim de abstrair termos e seus significados; Elaborar, coletivamente, um *diciosinalário* de conceitos históricos, articulando saberes pertinentes ao componente curricular de História e a Língua Brasileira de Sinais; Promover momentos de aprendizagem em Língua Brasileira de Sinais para alunos ouvintes, articulando, intérprete e alunos surdos; Articular uma rede de colaboração envolvendo os profissionais da educação, responsáveis pela ação inclusiva, e a família dos estudantes surdos a fim de observar e auxiliar no processo de ensino-aprendizagem. Quanto aos procedimentos aos quais serei submetido: aplicação de um questionário incial, observações durante as aulas no que se refere a aplicação do produto (o Diciosinalário) e gravação de uma roda de conversa no final da aplicação, cujas informações coletadas serão organizadas e analisadas pelo pesquisador.

O benefício desta pesquisa é a possibilidade de colaborar para com o ensino de História e a educação de surdos, promovendo o processo inclusivo a partir do envolvimento de todos os agentes (professor de História, intérprete de Libras, alunos surdos e alunos ouvintes) a partir da elaboração de um dicionário e sinalário de conceitos históricos.

Os riscos mínimos que o participante da pesquisa estará exposto são de constrangimento e/ou desconforto; aborrecimento devido à ocupação do tempo, cansaço, dentre outros. Esses riscos serão minimizados mediante: Garantia da participação voluntária, escolha do horário oportuno, capacitação prévia do participante na pesquisa, onde o mesmo poderá informar o local e melhor horário; Para manter o respeito ao participante da pesquisa, apenas o discente **Jefferson Fernandes de Aquino** aplicará o questionário e somente o discente (pesquisador responsável) poderão manusear e guardar os questionários; Garantia de sigilo das informações por ocasião da publicação dos resultados caso o participante manifeste interesse; Garantia que o participante se sinta a vontade para responder aos questionários e Anuência das Instituições de ensino para a realização da pesquisa.

Os dados coletados serão, ao final da pesquisa, armazenados em CD-ROM e caixa arquivo, guardada por no mínimo cinco anos sob a responsabilidade do pesquisador responsável (orientador) no Departamento de História, a fim de garantir a confidencialidade, a privacidade e a segurança das informações coletadas, e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os participantes e o responsável.

Você ficará com uma via original deste TCLE e toda a dúvida que você tiver a respeito desta pesquisa, poderá perguntar diretamente para o pesquisador Jefferson Fernandes de Aquino do Estado do Rio Grande do Norte/RN, Campus Central.

Dúvidas a respeito da ética desta pesquisa poderão ser questionadas ao **Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UERN)** – Faculdade de Medicina da UERN - Rua Miguel Antonio da Silva Neto s/n - Aeroporto . Home page: http://www.uern.br - e-mail: cep@uern.br – CEP: 59607-360 - Mossoró –RN Tel: (84) 3312-7032.

Se para o participante houver gasto de qualquer natureza, em virtude da sua participação neste estudo, é garantido o direito a indenização (Res. 466/12 II.7) – cobertura material para reparar dano – e/ou ressarcimento (Res. 466/12 II.21) – compensação material, exclusivamente de despesas do participante e seus acompanhantes, quando necessário, tais como transporte e alimentação – sob a responsabilidade do (a/pesquisador(a) Jefferson Fernandes de Aquino.

Não será efetuada nenhuma forma de gratificação por sua participação. Os dados coletados farão parte do nosso trabalho, podendo ser divulgados em eventos científicos e publicados em revistas nacionais ou internacionais. O pesquisador estará à disposição para qualquer esclarecimento durante todo o processo de desenvolvimento deste estudo. Após todas essas informações, agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

Consentimento Livre

Concordo em participar desta pesquisa **"DICIOSINALÁRIO DE CONCEITOS HISTÓRICOS: uma perspectiva inclusiva de abordagem metodológica para o Ensino de História para surdos e ouvintes"**. Declarando, para os devidos fins, que fui devidamente esclarecido quanto aos objetivos da pesquisa, aos procedimentos aos quais meu/ minha filho (a) será submetido (a) e dos possíveis riscos que possam advir de tal participação. Foram garantidos a mim esclarecimentos que venham a solicitar durante a pesquisa e o direito de desistir da participação em qualquer momento, sem que minha desistência implique em qualquer prejuízo a minha pessoa ou a minha família. Autorizo assim, a publicação dos dados da pesquisa, a qual me garante o anonimato e o sigilo dos dados referentes à minha identificação.

Cajazeiras-PB, 15 / 12 / 2022.

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Participante

Jefferson Fernandes de Aquino – Aluno do Curso de Pós-Graduação em Ensino de História, vinculado ao Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Campus Central, no endereço Rua Prof. Antônio Campos, s/n – Bairro Costa e Silva, Mossoró-RN. Tel. (83) 9 9803-9513

Prof Dra. Isaide Bandeira da Silva – Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, vinculado ao Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Campus Central, no endereço Rua Prof. Antônio Campos, s/n – Bairro Costa e Silva, Mossoró-RN. Tel. (88) 9 9951-1740

Governo do Estado do Rio Grande do Norte
Secretaria de Estado da Educação e da Cultura - SEEC
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais – FAFIC
Programa de Pós-Graduação em Ensino de História – PPGEH
Mestrado Profissional em Ensino de História – PROHISTÓRIA/UERN

PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Esclarecimentos

Este é um convite para você participar da pesquisa **"DICIOSINALÁRIO DE CONCEITOS HISTÓRICOS: uma perspectiva inclusiva de abordagem metodológica para o Ensino de História para surdos e ouvintes"** coordenada pelo **Prof. Jefferson Fernandes de Aquino**, orientado pela **Profa. Dra Isaíde da Silva** e que segue as recomendações das resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares. Sua participação é voluntária, o que significa que você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade.

Caso decida aceitar o convite, serás submetido ao seguinte procedimento: ***entrevista gravada para fins de pesquisa acadêmica*** cuja responsabilidade de aplicação é do professor pesquisador vinculado ao Mestrado Profissional em Ensino de História, da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte. As informações coletadas serão organizadas em banco de dados em programa estatístico e analisadas a partir de técnicas de estatística descritiva e inferencial.

Essa pesquisa tem como objetivo geral: "analisar a legislação educação brasileira no que tange a inclusão de pessoas com deficiência e o ensino de surdos com a perspectiva de elaborar, a partir das aulas de História, um *Diciosinalário de Conceitos Históricos*, com vistas à promoção de momento mais inclusivos na sala de aula regular a partir do trabalho colaborativo entre docentes da sala de recursos multifuncionais, docente da sala regular, intérprete em Libras, família e estudantes surdos e estudantes ouvintes". E como objetivos específicos: caracterizar as legislações que versem sobre a pessoa surda e seus direitos, a saber, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/1996), as Diretrizes para a Educação Básica e a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, assim como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei 13146/2015), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, dentre outras e conceituar: inclusão e educação inclusiva, ensino de história e educação de surdos, metodologias ativas e aprendizagem significativa e, por fim, o uso dos conceitos em sala de aula a partir do livro didático; Identificar no currículo de História para a Educação Básica os conceitos históricos e seus significados; conhecer quem são os sujeitos partícipes da pesquisa por meio de questionário a ser aplicado e elaborar, coletivamente, um *diciosinalário* de conceitos históricos, articulando saberes pertinentes ao componente curricular de História e a Língua Brasileira de Sinais, promovendo momentos de aprendizagem em Língua Brasileira de Sinais para alunos ouvintes, articulando, intérprete e alunos surdos; e, Discutir, coletivamente (alunos surdos, alunos ouvintes, docente-pesquisador, intérprete, docente do AEE), por meio de uma roda de conversa a aplicabilidade do *diciosinalário de conceitos históricos* a luz da legislação (educacional e da pessoa com deficiência) com vistas a compreender como este pode contribuir para o ensino de história a surdos e ouvintes na Educação Básica.

O benefício desta pesquisa é a possibilidade de colaborar para com o ensino de História e a educação de surdos, promovendo o processo inclusivo a partir do envolvimento de todos os agentes (professor de História, intérprete de Libras, alunos surdos e alunos ouvintes) a partir da elaboração de um dicionário e sinalário de conceitos históricos.

Os riscos mínimos que o participante da pesquisa estará exposto são de constrangimento e/ou desconforto; aborrecimento devido à ocupação do tempo, cansaço, dentre outros. Esses riscos serão minimizados mediante: Garantia da participação voluntária, escolha do horário oportuno, capacitação prévia do participante na pesquisa, onde o mesmo poderá informar o local e melhor horário; Para manter o respeito ao participante da pesquisa, apenas o discente **Jefferson Fernandes de Aquino** aplicará o questionário e somente o discente (pesquisador responsável) poderão manusear e guardar os questionários; Garantia de sigilo das informações por ocasião da publicação dos resultados caso o participante manifeste interesse; Garantia que o

participante se sinta a vontade para responder aos questionários e Anuência das Instituições de ensino para a realização da pesquisa.

Os dados coletados serão, ao final da pesquisa, armazenados em CD-ROM e caixa arquivo, guardada por no mínimo cinco anos sob a responsabilidade do pesquisador responsável (orientador) no Departamento de História, a fim de garantir a confidencialidade, a privacidade e a segurança das informações coletadas, e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os participantes e o responsável.

Você ficará com uma via original deste TCLE e toda a dúvida que você tiver a respeito desta pesquisa, poderá perguntar diretamente para o pesquisador Jefferson Fernandes de Aquino do Estado do Rio Grande do Norte/RN, Campus Central.

Dúvidas a respeito da ética desta pesquisa poderão ser questionadas ao **Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UERN) –** Faculdade de Medicina da UERN - Rua Miguel Antonio da Silva Neto s/n - Aeroporto . Home page: http://www.uern.br - e-mail: cep@uern.br – CEP: 59607-360 - Mossoró –RN Tel: (84) 3312-7032.

Se para o participante houver gasto de qualquer natureza, em virtude da sua participação nesse estudo, é garantido o direito a indenização (Res. 466/12 II.7) – cobertura material para reparar dano – e/ou ressarcimento (Res. 466/12 II.21) – compensação material, exclusivamente de despesas do participante e seus acompanhantes, quando necessário, tais como transporte e alimentação – sob a responsabilidade do (a)pesquisador(a) Jefferson Fernandes de Aquino.

Não será efetuada nenhuma forma de gratificação por sua participação. Os dados coletados farão parte do nosso trabalho, podendo ser divulgados em eventos científicos e publicados em revistas nacionais ou internacionais. O pesquisador estará à disposição para qualquer esclarecimento durante todo o processo de desenvolvimento deste estudo. Após todas essas informações, agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

Consentimento Livre

Concordo em participar desta pesquisa **"DICIOSINALÁRIO DE CONCEITOS HISTÓRICOS: uma perspectiva inclusiva de abordagem metodológica para o Ensino de História para surdos e ouvintes".** Declarando, para os devidos fins, que fui devidamente esclarecido quanto aos objetivos da pesquisa, aos procedimentos aos quais meu/ minha filho (a) será submetido (a) e dos possíveis riscos que possam advir de tal participação. Foram garantidos a mim esclarecimentos que venham a solicitar durante a pesquisa e o direito de desistir da participação em qualquer momento, sem que minha desistência implique em qualquer prejuízo a minha pessoa ou a minha família. Autorizo assim, a publicação dos dados da pesquisa, a qual me garante o anonimato e o sigilo dos dados referentes à minha identificação.

Cajazeiras-PB, 25 / 01 / 2023.

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Participante

Jefferson Fernandes de Aquino – Aluno do Curso de Pós-Graduação em Ensino de História, vinculado ao Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Campus Central, no endereço Rua Prof. Antônio Campos, s/n – Bairro Costa e Silva, Mossoró-RN. Tel. (83) 9 9803-9513

Prof Dra. Isaíde Bandeira da Silva – Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, vinculado ao Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Campus Central, no endereço Rua Prof. Antônio Campos, s/n – Bairro Costa e Silva, Mossoró-RN. Tel. (84) 3312-2142

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UERN) - Faculdade de Medicina da UERN - Rua Miguel Antonio da Silva Neto s/n - Aeroporto. Home page: http://www.uern.br - e-mail: cep@uern.br – CEP: 59607-360 - Mossoró –RN Tel: (84) 3312-7032.

Governo do Estado do Rio Grande do Norte
Secretaria de Estado da Educação e da Cultura - SEEC
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais – FAFIC
Programa de Pós-Graduação em Ensino de História – PPGEH
Mestrado Profissional em Ensino de História – PROHISTÓRIA/UERN

PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE ÁUDIO

Eu Edna Célia de Caldas Dornet, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade da gravação de áudio produzido por mim, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, o pesquisador **JEFFERSON FERNANDES DE AQUINO** do projeto de pesquisa intitulado **DICIOSINALÁRIO DE CONCEITOS HISTÓRICOS: uma perspectiva inclusiva de abordagem metodológica para o Ensino de História para surdos e ouvintes** a realizar captação de áudios que se façam necessários sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destes áudios (suas respectivas cópias) para fins científicos e de estudos (livros, artigos, monografias, TCC's, dissertações ou teses, além de slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (ECA, Lei N.º 8.069/1990), dos idosos (Lei N.° 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto Nº 3.298/1999, alterado pelo Decreto Nº 5.296/2004).

Mossoró - RN, 07 de 12 de 2022

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador responsável

IMPRESSÃO DATILOSCÓPICA

(ESTE DOCUMENTO DEVERÁ SER ELABORADO EM DUAS VIAS; DAS QUAIS UMA VIA DEVERÁ FICAR COM O PARTICIPANTE DA PESQUISA E A OUTRA COM O PESQUISADOR RESPONSÁVEL)

Governo do Estado do Rio Grande do Norte
Secretaria de Estado da Educação e da Cultura - SEEC
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais – FAFIC
Programa de Pós-Graduação em Ensino de História – PPGEH
Mestrado Profissional em Ensino de História – PROHISTÓRIA/UERN

PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE ÁUDIO

Eu Francisco Dantas Ferreira, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade da gravação de áudio produzido por mim, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, o pesquisador **JEFFERSON FERNANDES DE AQUINO** do projeto de pesquisa intitulado **DICIOSINALÁRIO DE CONCEITOS HISTÓRICOS: uma perspectiva inclusiva de abordagem metodológica para o Ensino de História para surdos e ouvintes** a realizar captação de áudios que se façam necessários sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destes áudios (suas respectivas cópias) para fins científicos e de estudos (livros, artigos, monografias, TCC's, dissertações ou teses, além de slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (ECA, Lei N.º 8.069/1990), dos idosos (Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto Nº 3.298/1999, alterado pelo Decreto Nº 5.296/2004).

Mossoró - RN, 15 de 12 de 2022

Francisco Dantas Ferreira
Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador responsável

IMPRESSÃO DATILOSCÓPICA

(ESTE DOCUMENTO DEVERÁ SER ELABORADO EM DUAS VIAS; DAS QUAIS UMA VIA DEVERÁ FICAR COM O PARTICIPANTE DA PESQUISA E A OUTRA COM O PESQUISADOR RESPONSÁVEL)

Governo do Estado do Rio Grande do Norte
Secretaria de Estado da Educação e da Cultura - SEEC
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais – FAFIC
Programa de Pós-Graduação em Ensino de História – PPGEH
Mestrado Profissional em Ensino de História – PROHISTÓRIA/UERN

PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE ÁUDIO

Eu Francisco Dantas Ferreira, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade da gravação de áudio produzido por mim, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, o pesquisador **JEFFERSON FERNANDES DE AQUINO** do projeto de pesquisa intitulado **DICIOSINALÁRIO DE CONCEITOS HISTÓRICOS: uma perspectiva inclusiva de abordagem metodológica para o Ensino de História para surdos e ouvintes** a realizar captação de áudios que se façam necessários sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destes áudios (suas respectivas cópias) para fins científicos e de estudos (livros, artigos, monografias, TCC's, dissertações ou teses, além de slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (ECA, Lei N.º 8.069/1990), dos idosos (Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto Nº 3.298/1999, alterado pelo Decreto Nº 5.296/2004).

Mossoró - RN, 15 de 12 de 2022

Francisco Dantas Ferreira
Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador responsável

IMPRESSÃO DATILOSCÓPICA

(ESTE DOCUMENTO DEVERÁ SER ELABORADO EM DUAS VIAS; DAS QUAIS UMA VIA DEVERÁ FICAR COM O PARTICIPANTE DA PESQUISA E A OUTRA COM O PESQUISADOR RESPONSÁVEL)